



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

KALENDERPROJEKTET- ATT STÖDJA ELEVERS UTVECKLING AV SJÄLVREGLERAT LÄRANDE GENOM LÄXPLANERING

Jasmin Dagerhorn/IPS

Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	PDA162
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2019
Handledare:	Anette Olin
Examinator:	Marianne Dovemark

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 30 hp
Program och/eller kurs: PDA162
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2019
Handledare: Anette Olin
Examinator: Marianne Dovemark

Nyckelord: Delaktighet, elevens lärande, arbetsmodell, planera, kalender, eget ansvar, självreglerat lärande, läxarbete

- Syfte:** Studiens syfte är att utveckla en arbetsmodell som stöttar elevernas möjlighet att ta ansvar för sitt eget lärande samt utveckla kunskap om modellens styrkor och svagheter genom att tillsammans med lärare planera veckans läxarbete.
- Teori:** Aktionsforskningsperspektivet är grunden för studien. Aktionsforskningens syfte är främst att utveckla och förbättra lärarens praktik (Rönnerman, 2012; Carr & Kemis, 1968). Teorin om praktikarkitekturer är studiens teoretiska bakgrund som används för att förstå och tolka insamlade data. Genom teorin om praktikarkitekturer kan en praktik, förändringar i en praktik samt möjligheter eller hinder för en praktiks utveckling förstås (Thyrén, 2013). Vidare används teorin om självreglerat lärande där lärandet är framåtskridande och eleven lär för sin egen skull. Elever som sätter upp egna mål visar på hög prestation och uppfattning av sin egna förmåga (Zimmerman, 2002).
- Metod:** I studien utvecklas och undersöks en arbetsmodell där veckans läxarbete planeras av eleverna. De metoder som använts för insamling av datamaterial är egen loggbok, enkätundersökningar, lärandematriser och intervjuer av elever och vårdnadshavare. Som analysmetod av intervjuer används kvalitativ innehållsanalys.
- Resultat:** Studien visar att arbetsmodellen där eleverna får stöttning i att planera sitt läxarbete bidrar till ökat ansvarstagande för läxor och lärande. Eleverna uttrycker att de har bättre översikt och hinner mer. Föräldrar uttrycker att deras barn blivit mer självständiga gällande läxarbetet. Vidare visar studien att eleverna helst vill att planeringsarbetet sker med stöd av pedagog samt att det finns ett behov av samlad information gällande prov och läxor på hemsida. Resultatet visar att aktionsforskning som metod kan användas för att utveckla en arbetsmodell.

Förord

Detta är slutet på en mer än 4 år lång resa. Jag kommer sakna kurskamrater, handledare och kursledare på NoMia.

Ett hjärtligt tack till alla er som stöttat och uppmuntrat mig under dessa år. Jag vill även rikta ett stort tack till ICA Supermarket på Vallhamra torg som sponsrade hela årskursen med kalendrar.

Jasmin 2019

Innehållsförteckning

Inledning.....	6
Syfte och forskningsfrågor	7
Uppsatsens disposition	7
Tidigare forskning	8
Organisering av läxor	8
Självreglerat lärande	8
Teoretiska utgångspunkter	10
Aktionsforskning	10
Teorin om praktikarkitekturer	11
Centrala begrepp.....	12
Motivation.....	14
Metod	15
Beskrivning av utvecklingsarbetet.....	15
Beskrivning av aktionen	15
Beskrivning av aktionen genom praktikarkitekturen	17
Urvalsgrupp.....	17
Metoder vid insamling av empiri.....	18
Intervju av elever	18
Enkätundersökning med elever.....	19
Elevernas lärandematrix	19
Loggboken	19
Intervju av föräldrar	20
Analysmetod.....	20
Dubbla rollen som forskare i egen praktik	22
Forskningsetik.....	23
Etik.....	23
Validitet och reliabilitet	24
Resultat.....	26
Resultat	26
Elevintervjuerna	26
Elevenkäten.....	27
Lärandematrixerna.....	29
Loggboken	30

Föräldraintervjuerna.....	31
Diskussion	35
Sammanfattning av resultaten i relation till praktikarkitekturens tre arrangemang.....	35
Sammanfattning och diskussion av resultaten i relation till studiens frågeställningar	36
Vidare diskussion.....	37
Responser som skiljer sig vid föräldraintervjuerna.....	38
Brister i frågor och svar på enkät och lärandematrix	39
Slutsatser och framtida visioner	40
Utveckling av aktionen och nya frågor.....	41
Referenslista	42
Bilaga 1	46
Samtycke till medverkan i ett aktionsforskningsprojekt för Göteborgs universitet	46
Bilaga 2	49
Telefonintervjuer med föräldrar.	49
Bilaga 3	50
Intervjuguiden till mina elever	50
Bilaga 4	51
Utdrag ur Unikum, lärandematrixen	51
Bilaga 5	52
Sammställning av empiri	52
Lärande matrixer	52
Elevintervjuer.....	52
Föräldraintervjuer	52
Min loggbok.....	53

Inledning

I masteruppsatsen beskrivs en aktion med fokus på att stötta elever till självreglerat lärande genom planering av läxläsning och studier inför prov. Tillsammans med mina mentorselever har jag arbetat fram en arbetsmodell för detta.

Enligt Lgr 11 är Skolans mål att varje elev ska ta ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö samt ta ett allt större inflytande över sin utbildning. Vidare står det att undervisningen ska utveckla elevernas förmåga till att ta ett personligt ansvar för sitt lärande samt att alla elever får ett reellt inflytande på arbetssätt och arbetsformer. Detta inflytande ska anpassas till ålder och mognad. Skolkommissionen (2017) föreslår olika insatser för att nå en god lärandemiljö däribland ett gott stöd, trygghet och studiero. Till detta behövs kunskap om effektiva metoder och arbetssätt.

Läroplanerna ska förtydligas när det gäller trygghet och studiero, elevens eget ansvar för skolarbetet samt skolans uppdrag att främja elevers hälsa och välbefinnande, i syfte att ge tydliga signaler till elever, vårdnadshavare och alla som arbetar i skolan. (U 2015:03 skolkommissionen, press, 2017-04-20)

Forsberg (2007) skriver om den kritiska diskussionen kring läxor som förekommer i bland annat *Lärarnas tidning*. Läxornas syfte är att träna kunskaper och färdigheter samt att fostra ansvarsfulla elever. Samtidigt stjälar läxorna tid från barnets fritid och alla barn får inte samma stöd från sina hem gällande läxarbetet. Enligt Forsberg (2007) kan förhållandet mellan hem och skola bli ansträngt när läxorna blir en del av skolarbetet. Föräldrars inblandning i sina barns läxor kan orsaka konflikter mellan föräldrar och barn då deras olika intressen kolliderar. Enligt Forsberg (2007) är läxan barnets ansvar att göra samtidigt som det är föräldrarnas ansvar att se till att den blir gjord.

Det finns påvisad forskning att elever som bedriver självreglerat lärande klarar sig bättre i skolan (Zimmerman, 2002; Dalland & Klette 2016). Elevens självreglering kan rikta sig till olika områden som exempelvis arbete mot ämnesmål eller att planera veckans läxarbete. Elevernas läxarbete och studier inför prov har varit min önskan att hjälpa dem utveckla för att stötta dem i att prestera bättre. Under läsåret 2018–2019 har därför ambitionen varit att ta fram en arbetsmodell tillsammans med mina 16 mentorselever i årskurs 6 som stöttar dem i att organisera sitt skolarbete gällande läxor och prov.

Tidigare har jag under många år startat upp veckan tillsammans med mina mentorselever på samma sätt. Det har inneburit att vi tillsammans gått igenom veckan där vi tittat på vilka läxor och eventuella prov eller inlämningar som finns och om det finns andra planerade aktiviteter. Eleverna har dokumenterat detta på olika sätt. De senaste två läsåren tillverkade jag egna kalenderhäften till eleverna. Ibland, för elever med särskilda behov, strukturerade jag veckan individuellt tillsammans med eleven. Då planerades det för varje dag exakt vad som skulle göras hemma gällande läxor och prov. Det var inte ovanligt att enstaka elever saknade sina kalenderhäften till de tillfällen när vi gick igenom veckans läxor och skrev istället ner sin veckoinformation på lösblad. Ofta tappade de sedan bort detta lösblad. Vidare upplevelse är att många elever saknar uppfattning om vilka moment de eventuellt behöver investera lite mer tid på och hur de kan fördela arbetet under veckan.

En fundering är om en arbetsmodell som denna behövs och varför. Min personliga uppfattning i frågan är att elever behöver stöd och metoder i att planera sina studier och det arbete som de eventuellt behöver göra hemma efter skoltid. Samtidigt betonar Skolverket vikten av att skolans verksamhet utvecklas.

Skolans verksamhet måste utvecklas så att den svarar mot de nationella målen. Huvudmannen har ett givet ansvar för att så sker. Den dagliga pedagogiska ledningen av skolan och lärarnas professionella ansvar är förutsättningar för att skolan utvecklas kvalitativt. Detta kräver att verksamheten ständigt prövas, resultaten följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas

och utvecklas. Ett sådant arbete måste ske i ett aktivt samspel mellan skolans personal och elever och i nära kontakt med såväl hemmen som med det omgivande samhället.
(Lgr 11, s 9, 2017)

Studiens ansats är aktionsforskning. Det innebär att aktionsforskning genom att planera, agera, observera och reflektera, som leder utveckling framåt, har legat till grund vid framtagandet av denna arbetsmodell. En förhoppning med aktionen var att öka elevernas motivation genom deras arbete med att själva planera sina läxor och att studera till prov. Tanken var att om det fanns en tydlig planering som eleverna själva arbetat fram så kunde det hjälpa dem att komma igång med arbetet.

Syfte och forskningsfrågor

Studiens syfte har varit att arbeta fram en arbetsmodell som stöttar elevernas möjlighet att ta ansvar för sitt eget lärande samt att utveckla kunskap om modellens styrkor och svagheter. Följande frågeställningar användes i studien:

- Hur kan en arbetsmodell för läxarbete utvecklas och ta form av elever och lärare tillsammans?
- Hur stödjer en arbetsmodell för läxarbete elevernas möjlighet att på bästa sätt bedriva sitt läxarbete?
- Vilka möjligheter och hinder finns i de förutsättningar som omgärdar läxarbete och hur kan man stärka dem?

Uppsatsens disposition

Denna uppsats inleds med en kortfattad presentation av aktionens avsikt. Den följs av syfte och forskningsfrågor. Därefter skriver jag om tidigare forskning med fokus på självreglerat lärande. Avsnittet som följer handlar om mina teoretiska utgångspunkter, aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. Därefter kommer metodavsnittet där jag presenterar min aktion, min urvalsgrupp samt metoder för insamling av empiri och analysmetod. Här skriver jag även om forskningsetik samt validitet och reliabilitet. Sedan följer resultatavsnittet och diskussion. Slutligen presenterar jag slutsatser och framtida visioner. I slutet av studien presenteras referenslista och bilagor.

Tidigare forskning

Avsikten är att i detta kapitel skriva om tidigare forsknings syn på fördelarna med planering av läxor. Därefter följer tidigare forskning om självreglerat lärande och om motivation.

Organisering av läxor

I avhandlingen av Elvstrand (2009) nämns läxor som något elever kan ha inflytande över. Elvstrand menar att eleverna tar egna initiativ till att förhandla om sina läxor men det framgår inte hur. Vidare beskrivs hur en lärare introducerar ett nytt arbetssätt att göra läxan på med syfte att eleverna ska lära sig att söka egen kunskap och reflektera över det som de lär sig. I Elvstrands avhandling där hon träffar elever på mellanstadiet framgår att elever känner att de inte har stort inflytande över skolarbetet. Ett av de områden som de har inflytande över är läxor där de har möjlighet att ta egna initiativ till att förhandla och komma med förslag.

Föräldrar och lärare anser att läxor lär eleverna att planera vilket resulterar i pedagogiska vinster och ökar engagemanget för skolarbetet (Westlund, 2007). Läxor ses enligt Paudel (2012) som ett förlängt skolarbete vars syfte är att stärka inläring, samtidigt hjälper läxor elever att utveckla goda studievevanor. Läxor hjälper eleverna att sätta upp mål, följa instruktioner, organisera sitt material samt planera och hantera läxtid. Vidare lär sig eleven olika strategier för att hantera misstag, svårigheter och distraktioner. Paudel menar att läxor stärker elevens lärande och att de som får läxor lyckas bättre med sina studier än de som inte får läxor.

En tidig text av Hellsten (1997) samt av Epstein och Voorhism (2001) beskriver att några av fördelarna för eleven gällande att planera sina läxor är att eleverna lär sig studieteknik i hur och när de ska läsa på inför prov samt att de lär sig att skapa en egen tidstruktur där de själva organiserar tiden för genomförande av läxor.

Langberg, Epstein och Becker (2012) beskriver de akademiska fördelarna att kunna organisera och planera sitt skolarbete i en studie de gjorde på 47 elever med ADHD i årskurs 6, 7 och 8 (middleschool). Dessa elever placerades i två olika grupper varav en grupp fick stöd av universitetsstudenter i att organisera sitt skolarbete medan den andra gruppen var en referensgrupp som inte fick något stöd. Efter skoltid fick eleverna stöd och dessutom fick deras föräldrar stöd vid två tillfällen av universitetsstudenterna i hur relationen till skolarbetet skulle stötta i hemmet. Elevernas lärare märkte inte någon skillnad mellan de båda kontrollgrupperna däremot såg föräldrarna stor skillnad. Forskarna menar att organiserat stöd i planeringen av skolarbete är mycket effektivt för elevernas skolresultat. Dovemark (2004) menar att föräldrarnas engagemang har stor betydelse hur eleverna lyckas med sitt lärande. *“Föräldrars olika former av uppmuntran och uppvisat intresse för vad deras barn gör i skolan visar sig ha betydelse för vad eleven gör i skola.”* (Dovemark, 2004, s. 173).

Självreglerat lärande

Elever som sätter upp egna mål menar Zimmerman (2002) visar på hög prestation och uppfattning av sin egna förmåga. Vidare menar författaren att det är viktigt med självkännedom för att bättre kunna hantera sina eventuella begränsningar vid lärande. Även lärare behöver känna till elevernas begränsningar för att kunna stötta dem i att övervinna dem. Enligt Dewey (1999) är utbildningens mål att fortsätta växa och utbilda sig vidare. Pedagogiskt mål där allt styrs av lärare, förhållningssätt och läxor ger inget värde. Målet kräver en metodiskt och strukturerad undervisning som stegvis leder fram till måluppfyllelse. För att nå målet behöver individen veta vilka villkor och hinder som finns på vägen samt vilka medel som finns att tillämpa. Den som sätter upp sina mål är den som behöver ta reda på vad som krävs för att nå målen. Ju noggrannare mål, villkor, hinder och medel som observeras desto mer omväxlande ter sig villkoren vilket medför att handlingsalternativen ökar. På så vis blir det

tydligare och enklare att nå målen. Dewey menar att ett påtvingat mål motarbetas av ett sant mål, det vill säga ett mål som satts upp utifrån egen önskan. Ett påtvingat mål, i till exempel utbildningen, resulterar i att lärare och elever arbetar slaviskt och mekaniskt vilket leder till att observationerna efter villkor, medel och hinder inte är lika effektiva och kan därmed förbises. Ett sådant påtvingat mål kan exempelvis vara att hinna med allt i en kurs. Trots att läraren egentligen behöver fördjupa och stanna upp för att alla elever inte hunnit med eller förstått finns även tidspressen att få med allt inom ramen för kursmålen.

Enligt Dovemarks (2007) studie ställer skolan krav på att eleverna ska ta ansvar för sina val, samt dess konsekvenser. Detta klarar inte alla elever av. Det sker en förskjutning i ansvarstagande vilket innebär att när eleverna får mer ansvar backar den vuxne i sitt ansvarstagande. Därmed blir eleverna själva ansvariga för sina framgångar och misslyckanden. De elever med bäst förutsättningar att lyckas med att ta eget ansvar är de elever som har stöd hemifrån. I många länders utbildningssystem förväntas eleven sköta sitt arbete självständigt vilket bygger på teorin om självreglerat lärande. Då det ställer krav på elevens självständighet, självreglering och motivation har många elever stora svårigheter med detta på grund av olika orsaker. Dalland och Klette (2016) menar att självreglerande elever är självständiga och reflekterande och kan ta ett aktivt ansvar för sitt eget lärande. Dessa elever besitter en stark inre motivation och förmåga att självständigt och tillsammans med andra kunna planera sitt lärande och sätta upp egna mål. De har en välutvecklad samarbetsförmåga och söker aktivt efter hjälp när de behöver. Dock menar författarna att detta arbetssätt är svårt och att många elever skjuter upp sitt skolarbete alternativt att inte de utför det. Vid självreglerat lärande anser Zimmerman (2002) att lärandet är framåtskridande och att eleven lär för sin egen skull. Det som utmärker elever som självreglerande är deras personliga initiativ, uthållighet och förmåga att ta till sig färdigheter. Förmågan att behärska självreglering menar Boekaerts (1999) möjliggör utvecklandet av kunskap, attityder och kunnande som kan användas inom flera lärandeområden. Dovemark (2004) menar att de elever som är mest framgångsrika är de elever som i stor utsträckning förstår och möter de krav som ställs på dem. I dagens skola ska eleverna lära sig att ta ansvar för sina studier.

Eleven arbetar bättre mot sina mål om de aktivt tar del i sitt arbete och planering för att uppnå dem. Självreglerat lärande perspektivet är en del av social kognitiv teori (Schunk & Zimmerman, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2015) där samband mellan elevernas tankar, beteende och deras förmåga att uppnå sina mål framträder. Det innebär att individen har förmågan att påverka sitt eget liv, man är *"agent i sitt eget liv"* (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 21). De flesta kan uppnå självreglerat lärande genom att få tillgång till några av förutsättningarna som motivation, metod, tid, mål, fysisk- och social miljö. Centralt för självreglerat lärande är att eleven medvetet handlar för att uppnå sina mål. Zimmerman (2002) menar att forskning visar att det finns ett samband mellan elever som utövar självreglering och presterar bättre inom utbildning. Självreglerande processer går att lära ut vilket kan öka elever motivation och prestation. Det framkommer dock i Schunk och Zimmerman (1998) att självreglerat lärande sällan lärs ut på skolor. Forskarna menar att denna kunskap kan läras ut på olika sätt, genom att visa praktiskt och genom att ge instruktioner till elever under hela utbildningstiden. Idag används självreglerat lärande främst av de som redan behärskar det och därigenom gynnas av detta.

Teoretiska utgångspunkter

Aktionsforskning används i detta arbete som ansats och som metodologisk utgångspunkt. För att kunna tolka och förstå det som framkommit genom aktionen används Teorin om praktikarkitekturer. Den ligger till grund för utformningen av intervjuer samt som analysverktyg för analys av några av empirins delar. Hur aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer används beskrivs i detta avsnitt.

Aktionsforskning

I avsnittet beskrivs och förklaras aktionsforskning, dess syfte och process. Vidare förklaras aktionsforskningens tre kunskapsområden.

Aktionsforskningen skiljer sig från den traditionella forskningen genom att de problem som finns i praktiken är utgångspunkten och därmed det man ämnar förbättra, förändra, utveckla och skapa kunskap om (Anderson, Herr & Nihlén, 2007). Aktionsforskning, förklarar Kalleberg (1992), liknar mer verksamhetsutveckling än forskning där den teoretiska delen får stå tillbaka för den praktiska.

Løkensgard Hoel (2000) skriver att lärarforskaren genomgår fem olika faser där varje fas ger upphov till ett nytt perspektiv:

- Praktikern I, söker svar på något i sin egen praktik.
- Praktikern II, vill förnya eller utveckla ngt i sin egen praktik.
- Forska i egen praktik, forskaren är en medaktör och en del av forskningen.
- Tolkaren, systematiserar och tolkar all data.
- Förmedlaren, där man själv som forskare också blir involverad.

Kemmis (2009) menar att aktionsforskning avser att förändra tre saker för de som medverkar i en praktik: den egna praktiken, förståelse för sin praktik och de sammanhang som omger den egna praktiken. Aktionsforskning används för att utveckla en verksamhet där forskningen i sig leder till förändring (Rönnerman, 2012). Det är en process där kunskap erhålls om vad som sker under en förändring. Aktionsforskning sker i den egna praktiken där det är praktikern som formulerar vad som ska studeras och utvecklas. Forskarna menar att begreppen aktion och forskning är två sammansatta ord som tillsammans bildar begreppet aktionsforskning. Begreppet *aktion* indikerar att något ska göras medan begreppet *forskning* är en process som leder till ny kunskap genom systematiskt arbete och dess relation till teorier. Aktionsforskning finns i olika former. Somekh (2006) skriver om aktionsforskningen som en metodologi där aktionsforskning används som en metod för att till exempel förstå förändringar i en verksamhet. Samtidigt ser Carr (2005) aktionsforskning som ett eget vetenskapsfält medan Elden och Levin (1993) menar att aktionsforskning är en strategi där man använder sig av vetenskapliga metoder för att lösa praktiska problem på ett sätt som leder till kunskap. Tyrén (2013) hänvisar till Lorentz som menar att det är svårt att beskriva och förklara en aktionsforskning utanför dess sammanhang, det finns inte en färdig modell att följa då varje aktionsforskningsprojekt är unikt. Vidare anser Tyrén (2013) att det främsta syftet med aktionsforskning är att nå praktisk kunskap och att genom den utveckla och få större förståelse och erfarenhet till den egna praktiken.

Det finns en frågeställning i aktionsforskningsarbetet som forskaren önskar att praktiskt utveckla menar Carr och Kemmis (1986). Hansson (2003) ser aktionsforskning som en praktisk inriktning mot vardagliga problem i till exempel skolor. Forskaren inom aktionsforskning deltar i en förändringsprocess, denna process är cyklisk då utvärdering av processen ger möjlighet till att vidare bearbeta aktionen. Somekh (2006), Rönnerman (2012) och Carr och Kemmis (1986) lyfter fram vikten av dialog och reflektion inom aktionsforskning vilken ses som en systematisk process som sker i en

återkommande spiral genom att planera, agera, observera och reflektera som leder utveckling framåt. Rönnerman (2011) skiljer på personlig, kollegial respektive kommunikativ kunskap som skapas i aktionsforskning. Personlig kunskap utvecklas genom självinsikt. Den kollegiala kunskapen utvecklas genom dialog och reflektion tillsammans med andra praktiker. Slutligen utvecklas kommunikativ kunskap genom att kunskapen som erhållits av det egna arbetet kommuniceras i skrift och presentationer utanför den egna praktiken. Carr och Kemmis (1986) poängterar att deltagarperspektivet är viktigt inom aktionsforskning då det är deltagarna som utvecklar såväl praktiken som sin förståelse för sin praktik samt förståelse för de sammanhang i vilken praktiken ingår genom att de utgår från något som de själva definierar som ett problem i det vardagliga arbetet och har som syfte att lösa. Därför ska forskningen vara kollaborativ och deltagarstyrd. Vidare anser författarna att aktionsforskning inom utbildningssammanhang har ett emancipatoriskt perspektiv.

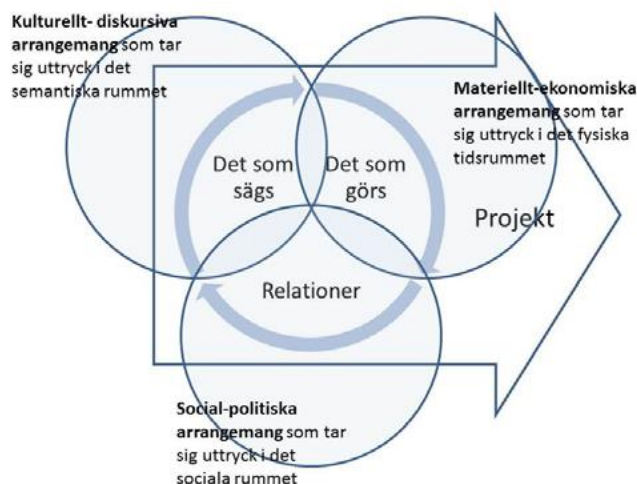
Enligt Kemmis (2009) och Carr och Kemmis (1986) finns det tre typer av aktionsforskning som i sin tur bygger på Habermas indelning av olika kunskapsintressen: teknisk kunskap, praktisk kunskap och emancipatorisk, kritisk, kunskap. En teknisk aktionsforskning har som avsikt att utveckla, effektivisera och förbättra en produkt eller en metod. För att kunna åstadkomma detta sökes en förklaring genom att forskaren ställer forskningsfrågor. Forskaren ses som en utomstående expert och har en oberoende relation till deltagarna. Den praktiska aktionsforskningens avsikt är att genom egen erfarenhet utveckla reflektion och förståelse för sin praktik. I praktisk aktionsforskning är forskarens roll av stöttande karaktär och relationen mellan forskare och deltagare beskrivs som ett samarbete där deltagarna har större inflytande än vid teknisk aktionsforskning. Slutligen har den emancipatoriska aktionsforskningen som avsikt att förbättra pedagogiska metoder och genom reflektion frigöra deltagarna från att handla genom tvång och invanda mönster. Alla deltagare har lika stor roll. Genom att reflektera och belysa praktiken ges möjlighet till att förändra och förbättra nuvarande praktik. Carr och Kemmis (1986) beskriver aktionsforskningsprocessen likt en pågående spiral med loopar av aktion, observation och reflektion vilket leder till att aktion och praktik ständigt revideras. Forskningen ska dessutom vara kollaborativ och deltagarstyrd då deltagarperspektivet är viktigt eftersom det är deltagarna som utgår från ett definierat problem i det vardagliga arbetet som de vill lösa. I min studie utgjorde ett problem som fanns i praktiken utgångspunkten till det som jag ämnade förbättra, förändra, utveckla och skapa kunskap om (jfr Anderson, Herr & Nihlén, 2007; Kemmis 2009). Jag valde att tillämpa praktisk och teknisk aktionsforskning då jag ansåg att dessa metoder var bäst lämpade för ändamålet ur elevernas perspektiv. Aktionens avsikt var att eleverna skulle lära sig att använda en planeringskalender och de använde mentorstiden till detta. Vidare reflekterade de och utvecklade sin förståelse och sitt kunnande om att planera sina läxor och sin tid. Ur aktionsforskarens perspektiv var studien även emancipatorisk då mentorseleverna involverades i att utveckla en arbetsmodell som de sedan tillsammans med mig i rollen som både mentor och aktionsforskare försökte förbättra och utveckla.

Teorin om praktikarkitekturer

För att förstå och tolka insamlade data från praktiken genom aktionsforskning används Teorin om praktikarkitekturer. I detta avsnitt förklaras begreppet praktik samt Teorin om praktikarkitekturer och vad som påverkar en praktik. ”...en praktik definieras av sägande, görande och relaterande som formas och hålls på plats av dess praktikarkitekturer” (Rönnerman, Edward-Groves & Grootenboer, 2018, s. 39). Teorin om praktikarkitekturer handlar om de villkor och förutsättningar som möjliggör och begränsar praktikens arbete. Vid studerande av en praktik är inte fokus på individen utan på det som sker vid specifik tid och plats satt i relation till rådande praktikarkitektur, enligt Rönnerman m.fl. (2018). En praktik skapas genom ett gemensamt agerande av en grupp individer och är uppbyggd av tal, handlingar och relationer ”sayings, doings and relatings” som finns i ett gemensamt sammanhang (Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer, & Bristol 2014). Vidare påverkas en praktik av andra praktiker och arrangemang i samhället. Människors sociala relationer i olika grupper, exempelvis intressegrupper och organisationer kan vara faktorer som möjliggör och begränsar en

praktiks utveckling. De benämns sociala-politiska arrangemang och kommer till uttryck i det sociala rummet. Materiella arrangemang som rum och möbler möjliggör och begränsar en praktik (de fysiska eller materiella förutsättningarna). Dessa ses som materiella-ekonomiska arrangemang och de förekommer i det fysiska tidsrummet (Kemmis et al., 2014). De kulturella-diskursiva arrangemangen finns i det semantiska rummet. Med dessa avses en praktiks möjligheter och begränsningar på grund av språket och på hur individen genom olika diskurser ser och förstår världen (det som är möjligt eller relevant i ett visst sammanhang). Dessa tre arrangemang utgör praktikens arkitekturer.

Kemmis och Grootenboer (2008) utvecklade teorin om praktikarkitekturer. Praktikarkitektur är en teori genom vilken en praktik, förändringar i en praktik samt möjligheter eller hinder för en praktiks utveckling kan förstås (Thyrén, 2013). Langelotz (2013) utgår från Kemmis och Grootenboers (2008) definition av praktik i teorin om praktikarkitekturer och menar att praktiken utgörs av tal (sayings), handlingar (doings) och relationer (relatings) mellan de inblandade som de växelvis påverkar och påverkas av. Det innebär att de som sägs och görs samt de relationer som finns mellan individer och relationer till objekt inom en praktik skapar och formar den. De olika arrangemangen, det vill säga praktikens arkitekturer, är påverkbara och att dessa behöver förändras för att kunna skapa nya sätt att agera och tänka (Kemmis et al., 2014).



Figur 1. Praktikarkitekturer (Kemmis, m.fl., 2014, s. 34).

Yttre påverkan av flera olika faktorer, berör en praktik menar Kemmis (2010). De som sker och sägs i en praktik som till exempel hur ett klassrum formar praktiken. Praktikens arkitektur formas av hur vi relaterar oss till makt och solidaritet. Makt formas och utvecklas genom beslut tagna av skolans politiska organ. Dessa beslut utgör i sin tur möjlighet eller hinder för utveckling av undervisning. Vidare anser Kemmis (2010) att deltagarna måste förändras för att praktiken ska kunna förändras. Lärarna är beroende av flera faktorer som sociala relationer till kollegor och ledning samt ekonomiska förutsättningar som tid och ting, till exempel datorer. Enligt Thyrén (2013) är det genom samspel och interaktion mellan deltagare och fysiska objekt som en praktik formas. Både samspel och interaktion påverkas av yttre faktorer och måste tas hänsyn till för att kunna förändra och förstå en praktik.

Centrala begrepp

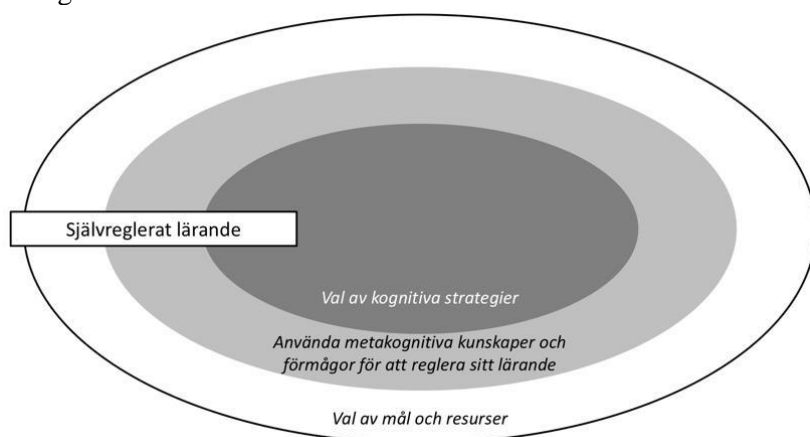
Självreglerat lärande sker enligt Zimmerman (2002) i tre faser i en bestämd cyklisk ordning. *Förberedelsefasen* ägnas åt förtänksamhet. I denna fas sker en noggrann och strategisk planering. Mål samt en plan för hur målen ska uppnås sätts upp. Det finns starka bevis för ökad framgång bland de som sätter upp egna mål, menar Zimmerman. I förberedelsefasen

finns den egna motivationen till genomförandet och till att nå sitt mål. Motivation till lärande är större om det finns ett individuellt intresse eller om det finns en inre motivation till att nå ett eget uppsatt mål. *Genomförandefasen* är en lärandefas. De strategier som sattes upp i förberedelsefasen för utförande av uppgiften, genomförs och följs upp i denna fas. Här observeras hur de uppsatta strategierna används. Eleven är observant på sig själv och kontrollerar sitt arbete för att upptäcka eventuella brister eller fel för att försöka förstå dem och därmed lära av dem. Den sista fasen är en utvärderande och analyserande fas, *självreflektionsfasen*. Här sker bedömning i om lärandemålet nåtts eller inte samt dess orsak. Beroende på orsak finns möjlighet att reagera och därmed förbättra resultaten. I mätande mot andra eller mot tidigare resultat sker utvärdering. I självreflektionsfasen finns självuppfattningen där ökad tillfredsställelse ger ökad motivation.



Figur 2. Förenklad version av Zimmermans (2002) modell över självreglerat lärandes tre faser.

Boekaerts (1999) menar att självreglerat lärande liknas vid en cirkulär modell med tre skikt där varje skikt representerar en av de tre forskningstraditioner som självreglerat lärande bygger på. I cirkelns kärna finns forskning om kognitiva strategier den kapacitet som finns för att bemästra de kognitiva processer som hör till lärandemålet, vilket är en förutsättning för självreglerat lärande. Nästa skikt är de metakognitiva processerna, här övervakas processerna till att nå uppsatt lärandemål. Fokus är på hur eleven styr och hanterar lärandeprocesserna. Boekaerts menar att för att nå ett framgångsrikt lärande behövs förmågan att anpassa sina kunskaper och strategier till situationen. I det yttersta skiktet finns teorier om jaget, hur jaget motiveras till lärande samt vilka färdigheter som behövs för att välja strategier och nå målen. För självreglerat lärande behövs färdigheter inom samtliga av modellens tre skikt. Därför behöver eleven lära sig kognitiva strategier för att på bästa sätt använda sig av dessa färdigheter.



Figur 3. Vingsle (2017, s 13) tolkar Boekaerts hierarkiska modell av självreglerat lärande.

Boekaert (1999) skiljer på intern och extern reglering. Elever med intern reglering reglerar själva sitt lärande medan elever med extern reglering är beroende av andra för att starta upp och genomföra sitt arbete. Enligt Boekaerts råder det flera missuppfattningar om regleringsstilar. Exempelvis att elever som behöver extern reglering inom ett område per automatik även behöver det inom andra områden eller att elever med behov av extern reglering alltid kommer att vara i behov av detta.

Innebörden av självreglerat lärande är enligt Vingsle (2017) att den som lär sätter upp mål och strategier för att nå målen samt övervakar sin egen prestation i syfte för att förbättra sitt eget lärande. De mål som sätts upp kan vara av olika karaktär, som önskan att lära sig något specifikt baserat till exempel på ett särskilt intresse. Det kan också vara önskan att klara av ett visst utförande eller nå ett visst mål för att erhålla någon sorts belöning. För att självreglerat lärande ska kunna bli framgångsrikt menar Vingsle att förståelse för de mål som sätts upp samt förkunskaper för att kunna nå de uppsatta målen behövs. Då självreglerat lärande innebär att eleven väljer sina mål själv behöver det finnas tydligt friutrymme för dessa val och för reflektion över dessa. En elev som lyckas bedriva självreglerat lärande har strategier som motiverar till att komma igång och fortsätta med sitt arbete. Dessutom har eleven en förmåga att vid reflektion av sin prestation, analysera orsaker till utgången av sitt arbete och även kunna påverka detta.

De insatser som används för självreglerat lärande menar Vingsle (2017) är olika för olika åldrar. För yngre elever är insatsen riktad till att hitta olika strategier främst baserat på socialkognitiva teorier om lärande som att till exempel se någon annan utföra liknande uppgifter. Metoden där elever använder sig av det läraren visar kallar Schunk och Zimmerman (2001) för *modellering* och kan ses som observationslärande. Enligt Vingsle (2017) ger insatser med motiverande inslag större effekt på äldre elever, det medför att eleverna får en större tilltro till att de kommer att klara sina uppgifter.

Motivation

Motivation är främjande för elevers lärande och framtida val skriver Skaalvik och Skaalvik (2015). Elevers motivation, lärande, insats och engagemang till utbildning och skola går hand i hand. Motivation delas upp i olika processer som styrs av känslor, beteenden, förväntningar, mål och tankar som behövs för att börja och genomföra en aktivitet. Elever med god tilltro till sin egen förmåga får ökad motivation till skolarbetet. Enligt författarna finns det stor likhet mellan tron på egna förmågan och värdering av egna kunskaper.

Motivationsteori menar Skaalvik och Skaalvik (2015), är teorier inom skola om hur motivation påverkar lärande. I motivationsteorin används begreppet målorientering som syftar till att eleven har olika orsaker till genomförande av skolarbete eller inte, dessa delas in i två grupper, uppgiftsorienterade eller egoorienterade. Den egoorienterade eleven har fokus på prestation och vill visa kompetens. Därför undviker eleven områden som upplevs som svårare. Den uppgiftsorienterade eleven har uppgiften, lärandet och viljan att utveckla kompetensen i fokus, vilket innebär ett större engagemang för skolarbete (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

För att öka elevens motivation till att göra läxor anser Paudel (2012) att läraren borde ge olika läxor till eleverna baserade på deras intressen och förmågor. Författaren föreslår ett belöningssystem för de elever som regelbundet gör läxor för att öka motivationen. Han förslår även att läraren behöver förklara fördelarna med att göra läxor samt att undersöka orsaken till varför några elever inte sköter sina läxor för att kunna stötta dem. Paudel påpekar även föräldrarnas viktiga roll gällande att stötta och uppmuntra sina barn att sköta läxorna och menar att föräldrar och lärare kan ha ett ökat samarbete till att hjälpa eleverna med läxor. I en studie gällande elevers deltagande i skolarbetet av Mc Partland som Selberg (1999) hänvisar de till hur det framkommit att elever som tidigt lär sig ta ansvar hänger med bättre i skolan då ambitionen och därmed framgången ökar.

Metod

Beskrivning av utvecklingsarbetet

Kapitlet beskriver min aktion, metod för insamling av empiri samt analysmetod av insamlad empiri. Vidare i kapitlet beskrivs svårigheterna med att vara lärare och samtidigt forskare i sin egen praktik. Avslutningsvis sammanställs aktionens forskningsetik, validitet och reliabilitet.

Beskrivning av aktionen

Avsikten med aktionen var att ta fram en arbetsmodell för hur elever kunde sköta sin läxplanering. För att kunna följa processen valdes aktionsforskning som metod då den upplevdes som bäst lämpad. Aktionsforskning används till att förändra och utveckla aspekter i den egna praktiken (Rönnerman, 2012). Vidare syftar aktionsforskning till att förändra och utveckla förståelsen av den egna praktiken och dess sammanhang. Aktionsforskning ses som en spiral, aktionsforskningsspiralen, där handlande och reflektion ständigt utvecklar en verksamhet. Forskningsprocessen följer ett mönster som utgår från det kända där en aktion av nya tillvägagångssätt genomförs, dessa observeras och reflekteras. Därefter bildas ny erfarenhet och utifrån dessa fortsätter aktionen som återigen observeras och reflekteras. Detta gav mig möjlighet att som lärare och aktionsforskare planera, genomföra, observera och reflektera det som hände under aktionen. Mentorstiden för mina mentorelever var schemalagd i 45 minuter varje måndag morgon och var ett återkommande tillfälle vars syfte var att förbereda eleverna för veckans arbete. Arbetet med aktionen skedde vid detta tillfälle under mentorstiden, och med denna elevgrupp, mina mentorelever.

Mentorstiden inleddes med att utvärdera veckan som varit därefter planerades den aktuella veckans arbeten gällande läxor och prov. Eleverna planerade och satte upp mål. Vidare kunde eleverna använda denna tid till att se om de behövde arbeta extra med något och om det fanns något de behövde prata med sina ämneslärare om. Westlund (2007) skriver att anser föräldrar och lärare anser att läxor lär eleverna att planera vilket resulterar i pedagogiska vinster och ökar engagemanget för skolarbetet. Veckans läxor lades upp på skolans hemsida. Innan jag började med aktionen antecknades läxor, prov och andra aktiviteter på Lösblad eller i ett ihopsatt häfte. Eleverna skrev då enbart in till vilken dag läxan eller provet skulle vara. Problemet innan aktionen var att Lösbladet eller häftet försvann för vissa elever så dessa fick inte med sig den nerskrivna informationen hem utan fick använda sig av hemsidans läxkalender. Till aktionen beställdes kalendrar i bokform till eleverna där tanken var att dessa böcker skulle vara enklare att hålla reda på. På mentorstiden kopplades läxsidan upp på en projektor så att gruppen tillsammans såg veckans arbete. Årskurs 6 var flerparallellig och i mentorsgruppen fanns elever från tre olika klasser. Därför såg läxdagarna olika ut för dem. Eleverna skrev in sina läxor och prov i sina kalendrar och uppmuntrades till att även anteckna de aktiviteter de hade utanför skolan.

Min uppfattning var att eleverna inte hade någon plan för när de skulle arbeta med de olika läxorna. Istället hände det ofta att eleverna kom på att de skulle göra sin läxa kvällen innan den skulle vara klar. Denna uppfattning grundar sig på mail och samtal från såväl elever som deras föräldrar gällande detta. Det resulterade i att det kunde bli mycket och stressigt för dem. Önskan var att eleverna genom aktionen skulle få bättre framförhållning och även ibland hinna att se över läxan vid fler tillfällen än enbart vid ett tillfälle. Min uppfattning som jag baserade på egen erfarenhet var att en fördelning av läxan över veckan så att den gjordes lite i taget vore gynnsamt för eleverna. Inom *målorientering* som Skaalvik och Skaalvik (2015) nämner och som tas upp i avsnittet om tidigare forskning finns olika orsaker till genomförande av skolarbete vilka delas in i två grupper, uppgiftsorienterade och egocentrerade. I klassen fanns några elever som var uppgiftsorienterade och hade uppgiften, lärandet och viljan att utveckla sin kompetens i fokus, vilket enligt forskarna innebär ett större engagemang för skolarbetet. De ville visa sin planering och reflektera om den tillsammans med mig. De egocentrerade eleverna hade fokus på prestation och ville visa sin kompetens. I klassen var de inte lika motiverade till att visa hur de planerat. När jag tittade i deras kalendrar hade de inte gjort någon utförlig planering

och jag fick stötta dem i att planera sitt läxarbete. Dessa elever var istället angelägna att visa mig arbeten som de med säkerhet visste att de lyckats med. Jag fick återkommande förklara att metoden var en lärandeprocess och att den såg olika ut för alla involverade.

Under aktionen planerades hur mycket av skolarbete eleverna ämnade göra varje dag efter skolan så att arbetsbördan blev jämnt fördelat över veckan och inte hopade sig till att blir något de behövde göra kvällen innan den skulle redovisas. Aktionens huvudsakliga syfte var därmed att eleverna skulle skriva in till vilken dag de hade läxor och prov, samt göra en plan över veckan på vad de skulle läsa och studera för varje dag fram till själva läx- eller provdagen. Utöver aktuell vecka noterades även följande veckas läxor och prov under mentorstiden i syfte att till viss del passa in detta skolarbete under veckans arbete för att göra en större fördelning av arbetet.

Arbetsmodellen fungerade på samma sätt som de tre faserna i självreglerat lärande som Zimmerman (2002) beskriver, se figur 1. Förberedelsefasen skulle ske under mentorstiden när eleverna skrev in sina läxor och satte upp mål samt gjorde en strategisk plan för när och hur de skulle genomföra läxorna. Därefter följde genomförandefasen vilket var tänkt att ske i hemmet när eleverna gjorde sina läxor och följde sin planering. Den sista fasen, självreflektionsfasen var också tänkt att ske under mentorstiden där eleverna gav möjlighet till att reflektera och utvärdera hur deras planering av läxorna fungerat.

Eleverna stöttades med metod i hur de kunde planera sina studier genom ett uppritat veckoschema på tavlan där veckans läxa skrevs upp med exempel på hur arbetet kunde delas upp mellan de olika dagarna samt hur stor mängd eller hur mycket tid som skulle läggas på varje uppgift till respektive dag. Det fanns möjlighet för elever att skriva av det uppritade veckoschemat från tavlan eller använda det som stöd för sin egen planering. Det fanns även utrymme för att självständigt planera sin vecka. Eleverna uppmuntrades att själva försöka välja sina mål för hur mycket och vilken dag de skulle göra olika delar av sina läxor. Enligt Vinglase (2017) som hänvisats till i avsnittet *tidigare forskning* behövs ett tydligt friutrymme för val och reflektion över valen. För aktionen innebär detta valen av när, var och hur läxorna ska genomföras. Metoden där elever använder sig av det läraren visar kallar Schunk och Zimmerman (2001) för modellering och ses som observationslärande. Eleverna fick vid behov stöttning under tiden de arbetade med sin veckoplanering. Inledningsvis gavs stöttning och hjälp med mycket tydlig modellering för att visa hur planering kan struktureras. Avsikten var att de på sikt självständigt skulle sköta sitt planeringsarbete. Lärarens roll skulle bli allt mindre viktig medan eleverna blev allt mer självgående.

I kalendern fanns utrymme för att sätta upp veckomål. Eleverna motiverades till att sätta upp ett mål som var mätbart så att det veckan därpå kunde avgöras om de nått sitt mål eller inte. Syftet var att bättre förstå hur de kunde tänka kring de mål de satt upp i exempelvis sin Individuella Utvecklings Plan (IUP) samt mäta utgången. IUP hjälper läraren att följa upp elevens kunskapsutveckling. IUP ska vara både tillbakablickande och framåtsyftande. Ett mål kan vara att sköta och följa sin veckoplanering.

Mentorstiden gav även möjlighet för eleven att kontakta ämneslärare om det fanns behov till detta. Orsaken till kontakt med ämneslärare kunde bero på att ämnet fanns med i elevens individuella utvecklingsplan, att eleven hade frågor om ämnet eller ville diskutera metod för att visa på ett kunskapsmoment.

De verktyg som behövdes för aktionen var individuella kalendrar, där månadsuppslaget visade ett par veckor framåt och veckouppslaget för veckoplaneringen, klassens hemsida för diverse läxor och prov.

Aktionen som arbetssätt genomfördes under hela läsåret. I slutet av januari hade jag samlat in all min empiri och påbörjade skrivandet av studien.

Beskrivning av aktionen genom praktikarkitekturen

Inom teorin om praktikarkitekturer består en praktik av tre parallella dimensioner: den sociala, den semantiska och den fysiska dimensionen. I dessa dimensioner framträder praktikens diskurser (sayings), handlingar (doings) och relationer (relatings) vilken utformningen av praktiken baseras på. De materiella-ekonomiska arrangemangen var tiden när mentorsgruppen träffades, lokalen för träffen, elevernas kalendrar som de skrev sin planering i, dator för att se på de digitala resurserna, projektor för att tillsammans titta på hemsidan samt skolans nätverk. Till de digitala resurserna hörde hemsidan och skolmailen. Pedagoger och föräldrar fanns också med i detta arrangemang genom sin tid och eventuell input. Rönnerman och Olin (2013) liksom Grootenboer, Groves och Rönnerman (2014) definierar det materiella – ekonomiska arrangemanget i praktikarkitekturen (i en fysisk dimension, doings) som det som möjliggör eller hindrar i praktikens handlingar. Förutsättningarna var bland annat resurser i form av lokaler, material och tid.

En begränsning var när någon elev glömde sin kalender som de dokumenterade i. Detta löstes genom att en veckosida från kalendern kopierades till eleven vilket fungerade bättre än att skriva på ett blankt papper. Dock följdes lösbladen inte upp på samma sätt som kalendern då eleven i efterhand inte förde noteringarna i kalendern och lösbladet hade tendens till att försvinna. Orsaken enligt eleverna till att de inte i efterhand förde in veckoplaneringen i kalendern var glömska, vilket framkom när de tillfrågades om detta. Ytterligare ett hinder som fanns var problem med IKT, till exempel en dator som krånglande när veckans läxschema skulle visas samt att internet inte alltid fungerade vilket tog tid från den mentorstid som fanns till förfogande.

De sociala-politiska arrangemangen (relatings) handlade om relation eleverna hade till mig och till andra lärare. Relationen handlade om uppsökandet av pedagoger i olika ämnen för att fråga om läxor eller om sin situation i ämnet. Relationen präglades av elevens förmåga att själv se sina svårigheter samt förstå vägen till att få hjälp med dessa och till viss del kurage att våga ta initiativ till att tala med sina lärare, att våga fråga. Elevens Ett hinder kunde uppstå om eleven inte vågade ta kontakt med sin ämneslärare, då behövdes hjälp i att stärka eleven till att våga ta kontakt. Relationen till föräldrarna fanns med i detta arrangemang. Deras roll i sammanhanget påverkades av relationen föräldrarna hade till mig, till sina barn och till skolans arbete. Det handlade även om min relation till andra lärare och till skolans ledning. Relationen mellan mig och de andra lärarna spelade roll då det fanns en önskan att lärarna skulle var tydliga när de skrev in läxor, prov eller annat skolarbete. Om detta inte fungerade behövdes kontakt tas med dem för att prata om det. Det kändes angeläget att övriga lärare inte kände sig stressade över detta arbetssätt och att det inte på något vis skapades merarbete för dem. Samtidigt påverkade det aktionen om de inte fullföljde såsom vi kommit överens om.

De kulturella diskursiva arrangemangen (sayings) handlar om på vilket sätt eleverna och lärarna kommunicerade med varandra, fysiskt eller digitalt och vad som kommunicerades. Till detta arrangemang hörde även hur föräldrarna engagerade sig i aktionen genom att eventuellt fråga sina barn om planeringen för veckan samt genom att samtala med mig om aktionen och kanske komma med utvecklingsförslag eller visa sitt stöd. Det handlade också om vilka vanor som eleverna hade och ifall dessa kunde brytas.

Urvalsgrupp

Genom att utgå från egen praktik föll valet på att arbeta med utveckling av läxplanering då det enligt min uppfattning kunde utvecklas för att fungera bättre för eleverna. Veckans läxor, prov och arbeten planerades på mentorstiden tillsammans med mentorselever och därmed blev urvalsgruppen mina 16 mentorselever. Skälet till val av urvalsgrupp i detta fall kan ses som bekvämlighetsskäl (Bryman, 2011). Urvalsgruppen hade haft mig som mentor sedan år 4 och hade vid flera tillfällen diskuterat mentorstidens innehåll. När mentorseleverna tillfrågades om aktionen var de positivt inställda till att medverka. Då relationen mellan oss var etablerad sedan några år tillbaka var det enkelt att ha kontakt med så väl elever som deras föräldrar gällande aktionen.

Metoder vid insamling av empiri

Intervju av elever

Det bästa sättet att ta del av andras tankar och reflektioner är enligt Bjørndahl (2011) genom intervju. Intervjuerna som genomfördes var kvalitativa intervjuer. Eleverna delades in i grupper om tre kring små bord i klassrummet. Frågorna diskuterades först i de små grupperna, därefter delade de med sig till hela gruppen om sina diskussioner. Diskussionerna liknade ett vardagssamtal men det fanns ett syfte och en mall med frågor (Kvale & Brinkmann 2014) (bilaga 3). Orsaken till val av denna metod var för att få igång ett samtal. Eleverna var kända av mig och därmed var det möjligt att gruppera eleverna på ett sätt som skulle generera en gemensam dialog där så många som möjligt pratade. Intervjumodellen liknas vid strukturerade fokusgruppsintervjuer där mentorselever var deltagare.

Vid intervjun samtalade eleverna om aktionen tillsammans med min och med sina kamrater. Fokusgrupp används främst vid marknadsundersökningar och är gruppintervjuer där gruppen består av individer som inte nödvändigtvis behöver känna varandra väl eller alls. Under en given tid samtalar de om ett område som berör dem på något sätt. Gruppens moderator inleder samtalet, sedan är tanken att deltagarna själva ska samtala fritt om ämnet (Wibeck, 2011). Vid elevintervjun var min roll att vara moderator och samtalen inleddes med frågor från intervjumallen. En fråga ställdes och eleverna svarade och diskuterade kring frågan samtidigt som jag själv antecknade det som framkom. När samtalen mattades av ställdes nästa fråga.

Fokusgruppsintervjuer vid deltagandeforskning, vilket passade till aktionen, innebär att olika aktörer bidrar till förändring genom att delge sina berättelser och föreslå strategier för ett gemensamt agerande där syftet kan vara att väcka medvetenheten kring en viss fråga och komma fram till strategier för att bemöta dessa. Forskningsfrågan samt i vilken grad eller hur deltagarna ska kunna påverka resultaten styr val av deltagare. Aktörerna möts enligt Wibeck (2011) vid upprepade tillfällen i samma konstellationer där de gemensamt arbetar fram olika handlingar. Författaren menar att genomförande av deltagandeforskning kan bero på olika orsaker. Dessa orsaker kan vara att exempelvis söka större kunskap inom ett specifikt område genom att aktörerna i studien delger varandra sina erfarenheter eller att stärka engagemanget och medverkan i en fråga eller område. Vid deltagandeforskning delar deltagarna erfarenheter så väl som kunskap med varandra. Metoder som fokusgrupper, dialogmöten och workshops i kombination med varandra används..

Beroende på undersökningens syfte och mål kan fokusgruppsintervjuer vara strukturerade eller ostrukturerade. Vid strukturerade fokusgruppsintervjuer, vilket var den metod som användes för elevintervjuerna, styr moderatorn mer. Denna metod används vid diskussion om känsligt ämne eller när en utvärdering eller undersökning ska genomföras. Enligt Wibeck (2011) specificeras frågorna i en strukturerad intervjuguide vilket i detta fall såg ut på följande sätt (bilaga 3):

- öppningsfrågor, där deltagarna förväntas få känslan av samhörighet. Det var frågor om fakta inte om attityder. Här ställdes frågan "Vad är det vi håller på med under mentorstiden?" Anledningen till frågan var att påminna om aktionen och den arbetsmodell som arbetades fram.
- instruktionsfrågor, för att få igång deltagarnas reflektion kring erfarenheter om ämnet som ska diskuteras. Dessa frågor var viktiga för gruppens gemensamma dynamik. Eleverna tillfrågades om de kunde förklara vad projektet handlar om. Syftet var att undersöka om de kunde se att projektets utgång kunde gynna dem. Svaren på frågan blev en automatisk övergång till övergångsfrågan.
- övergångsfrågor, där samtalet ska leda fram till studiens nyckelfråga. Målet var att bredda deltagarnas perspektiv genom att se andra deltagarnas perspektiv. Frågor handlade mer i detalj om projektets arbetsgång. Eleverna var vid denna punkt mycket engagerade i samtalet och svarade ibland på frågor innan de hann ställas. Samtalet flöt på och moderatorrollen var vid denna tidpunkt inte tydlig eller nödvändig.

- nyckelfrågor, där studiens viktigaste frågeställningar avhandlades. Syftet med dessa frågor var att undersöka hur självständiga eleverna blivit i att planera sitt läxarbete och vilken information de ansåg vara viktig för dem för att kunna göra en bra planering.
- avslutandefrågor, där deltagarna ska ges möjlighet att reflektera över det som kommit fram under intervjun. Syftet var att sammanfatta det som framkommit under intervjun och kontrollera att deras svar uppfattats korrekt.
- Slutfrågan, där moderatorn försäkrar sig om att ingenting viktigt glömts bort.

Enkätundersökning med elever

Hur aktionen förlöpte och om eleverna upplevt att arbetssättet fungerade för dem eller inte undersöktes genom enkät. För att få så ärliga svar som möjligt gavs det ut en anonym digital enkät, via Google forms. Det finns en problematik med att vara forskare och lärare i egen praktik gällande att få ärliga svar vid intervjuer vilket jag tar upp längre fram i denna uppsats. Björkdal och Dimenäs (2007) samt Hirsh (2017) menar att enkäten är bra att använda när man undersöker hur ofta och vanligt förekommande ett fenomen är. Enkätens styrka är att man når flera på kort tid. Elever fyllde i enkäten under mentorstiden. De frågor om ställdes hade som avsikt att undersöka på vilket sätt de upplevde att de använde kalendern och om de enbart fyllde i läxdagar eller även planerade mer i detalj när de skulle göra vad. Vidare undersöktes om kalendern fyllde ytterligare funktioner, exempelvis att skriva in annat eleverna gör under veckan, om de upplevde att de lärt sig något genom att använda kalendern och om de tyckte att den var användbar. Det var av intresse att veta hur ofta eleverna tittade i sina kalendrar vilket var en av frågorna. Hirsh (2017) poängterar fördelen med digitala enkäter där datorprogrammet sammanställer all data efter genomförd undersökning. Statistiken på elevernas svar kan fås som både stapel- och som cirkeldiagram. Enkätundersökningen gjordes vid 2 tillfällen, vid mitten av aktionen samt i januari. När eleverna gjorde enkäten i januari hade det börjat en ny elev i mentorsgruppen. Denna elev hade tidigare haft en annan mentor från arbetslaget och därför introducerats i att använda kalender. De hade i den mentorsgruppen inte arbetat med kalendern på likadant sätt som i vår grupp men eleven fick ändå delta i enkätundersökningen då den handlade om användandet av kalendern.

Elevernas lärandematrix

För att utvärdera sitt lärande skattade eleverna sig själva i lärandematrixer som publicerats på lärplattformen, Unikum (bilaga 4). Matrixen var utformad så att eleven skulle få möjlighet att se om de genom aktionen själva såg en progression eller utveckling i sitt planeringsarbete. Eleverna kunde skatta sig i 3 olika nivåer i frågorna om deras läxor och prov. De gjorde denna skattning vid två tillfällen, efter halva terminen och vid vårterminens början. Nivåerna representerade om de a) vet att de har läxor och/eller prov och i vad, b) vet om sina läxor och/eller prov och har skrivit in dem i kalendern och c) vet om sina läxor och/eller prov samt planerat in dem strukturerat över veckan i sin kalender. Frågorna delades upp så att den ena skattningen handlade om läxor och den andra handlade om prov men frågeformuleringen var densamma för båda.

Loggboken

Loggboken som jag förde under aktionen strukturerades under rubrikerna ”det jag ser”, ”det jag hör” och ”det jag gör” eftersom detta var intressant för aktionen. ”Det jag ser”, var vad eleverna gjorde, hur de fyllde i och planerade i sina kalendrar och hur de använde sina lärplattformar för att få information om sina olika ämnen. ”Det jag hör”, var kommentarer mellan elever, kommentarer och frågor mellan elever och lärare, kommentarer och frågor mellan elever och mig samt kommentarer och frågor mellan mig och kollegor samt mellan föräldrar och mig. ”Det jag gör”, var hur jag själv agerade på det jag såg, uppfattade och hörde när det fanns behov för det, exempelvis om en elev inte hade med sig sin kalender eller om information om läxa saknades. Allt detta dokumenterades löpande i loggboken efter varje mentorstid under avsedd loggboksrubrik samt närhelst händelser, frågor och kommentarer framkom som berörde aktionen. Loggboken fördes digitalt och vid de tillfällen något framkom då det inte fanns en dator till hands gjordes en snabb notering på min smartphone, för att inte vänta och därmed riskera att glömma detaljer, dessa noteringar fördes sedan över till den digitala loggboken.

Intervju av föräldrar.

Elevernas vårdnadshavare intervjuades per telefon veckan innan julavslutningen. Initialt var tanken att bjuda in alla föräldrar till ett gemensamt möte för att diskutera aktionen men vid denna tid på året är många mycket upptagna. Därmed skulle det bli svårt att få alla föräldrar att samtidigt komma till skolan för intervju. Därför intervjuades de enskilt på telefon, på detta sätt kunde var och en nås. Innan telefonsamtalet fick de mail där de i förväg informerades om syftet till telefonintervjun. De informerades att de skulle bli kontaktade efter arbetstid och för att boka upp en tid för en telefonintervju. Orsaken till genomförandet av samtliga intervjuer så pass sent under terminen berodde på att tiden för aktionen behövde pågå så länge som möjligt så att det skulle bli tydligare att se om där fanns någon utveckling eller förändring.

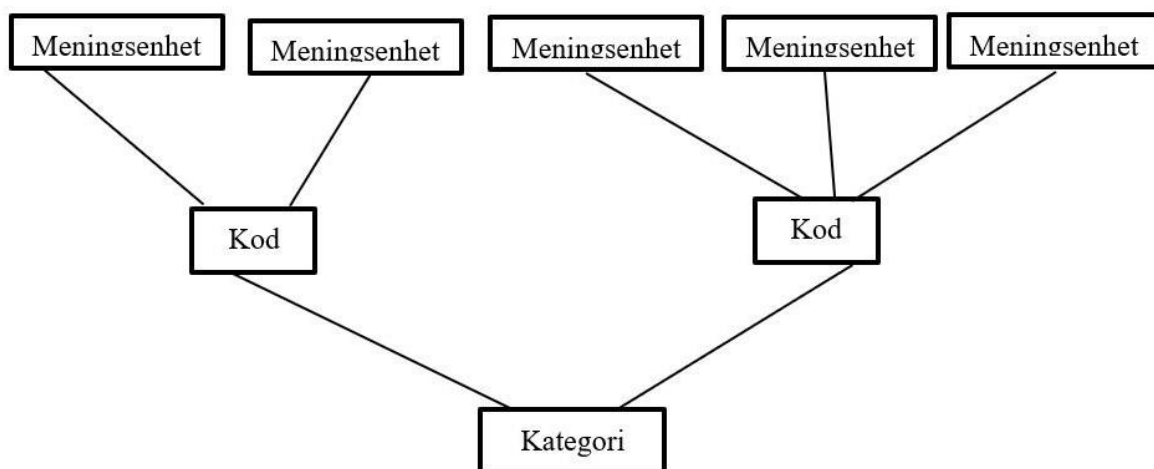
Föräldraintervjuerna var kvalitativa intervjuer som liknade ett vardagssamtal med syfte och en mall med frågor, dvs en intervjuguide (bilaga 2). Kvale och Brinkman (2014) ger rådet att ha slutrapporten i åtanke när planeringen av intervjuer görs för att göra läsningen av det som sedan skrivs mer tillgänglig. Eftersom praktikarkitektur var en teoretisk utgångspunkt formulerades ett intervjuunderlag med frågor inom praktikarkitekturens tre arrangemang, kulturella-diskursiva (sayings), materiella-ekonomiska (doings) och de sociala-politiska arrangemangen (relatings). Exempel på kulturella-diskursiva frågor var om föräldrarna upplevde att eleverna numera arbetade på något nytt sätt med skolarbetet hemma. Syftet med frågan var att undersöka om aktionen medfört någon förändring i denna situation, att man exempelvis haft som vana att alltid göra läxor efter middagen men efter aktionen börjat göra läxor redan vid hemkomst från skolan. Materiella-ekonomiska frågor var exempelvis om eleven kom ihåg att ha med sig läxböcker hem. Tanken bakom denna fråga var att se om det blivit någon förändring i och med aktionen när de numera tydligt skrev ner sina läxor eftersom jag av erfarenhet visste att elever ibland glömmer läxböckerna på skolan. Slutligen fanns av sociala-politiska frågor som syftade till att undersöka relationen mellan föräldrar och barnet i förhållande till läxor. Vid tidigare föräldrasamtal hade det framgått att läxsituationen ibland kunde vara problematiskt och resultera i konflikter. Med frågorna söktes information om det fortfarande såg ut på samma sätt eller om det hade skett någon förändring efter att aktionen med planering av läxor pågått under flera veckor.

Vid telefonintervjun förklarades att frågorna följde en bestämd mall. Därefter ställdes frågorna löpande och deras svar antecknades under pågående intervju. Frågornas karaktär var breda och öppna. Avsikten var att samtliga föräldrar skulle dela med sig av sina upplevelser och eventuella erfarenheter av elevernas utveckling efter att aktionen pågått under flera månader. Det fanns även förberedda stickfrågor och förtydligande frågor för att föra samtalet vidare. Intervjumallen var sammanställd så att varje förälders kommentarer samlades i fyra ark, ett ark för respektive praktikarkitekturarrangemang samt ett ark för övrigt som kom upp under samtalet, det blev fyra rubriker, kulturella, materiella, sociala och övrigt. Direkt efter avslutat samtal, medan allt fanns färskt i minnet, skrevs anteckningar av föräldrarnas svar noga rent på datorn under aktuell rubrik.

Analysmetod

Kvalitativ innehållsanalys användes för att analysera empirin från intervjuerna av elever och föräldrar. Bryman (2011) beskriver att i kvalitativ innehållsanalys läses först intervjusvaren igenom noga, därefter plockas fraser och meningar isär till mindre delar, meningsenheter. Dessa sätts samman i grupper efter innehåll. Därefter påbörjas arbetet med att koda meningsenheterna. Då eftersöks nyckelord som på ett tydligt sätt beskriver meningsenheternas andemening. Hirsh (2017) liknar det vid att sätta etikett på meningsenheterna. Syftet med koder är att förstå den insamlade data på nytt sätt. Efter det att kodningen är klar kategoriseras dessa. En grupp koder bildar en kategori, vilket är en grupp som har något gemensamt. Kategorier kan i sin tur delas in i under- och övergrupper. Tillsammans bildar kategorier grupper som beskriver den insamlade datan av de respondenterna

säger. Detta kan utvecklas vidare och delas in i olika teman vilket blir en mer tolkande nivå av det som här beskrivits.



Figur 4. En schematisk bild av metoden kvalitativ innehållsanalys.

Föräldrarnas intervjuer sorterades genom att främst söka efter likheter och skillnader i deras svar. Frågor och svar var uppdelade inom praktikarkitekturens tre arrangemang, på olika dokument som dessutom var färgkodade. Det kulturella-diskursiva svaren var gula, det materiella-ekonomiska var gröna och det social-politiska var blåa. Slutligen var dokumentet med övriga kommentarer rosa.

Samtliga svar lästes igenom två gånger därefter klipptes de ut i mindre textdelar, en av praktikarkitekturens arrangemang i taget och spreds ut på ett större papper för en tydligare överblick. De mindre textdelarna, meningsenheterna, var några ord eller meningar som innehållsmässigt hörde ihop. Olika meningsenheter hade olika innehåll eller aspekter och sorterades i olika grupper. De meningsenheter som innehållsmässigt uppfattades lika i materialet sattes samman i en grupp. Det resulterade i flera grupper inom varje praktikarkitektur arrangemang. Därefter söktes nyckelord för att skapa koder. Syftet var att finna koder som stämde med meningsenhetens grupp. Slutligen ordnades koderna med dess tillhörande meningsenheter inom olika kategorier. Därefter lästes materialet igen igenom för att se och tolka det som framkommit vid intervjuerna.

Elevernas intervjuer sorterades enligt samma metod som föräldrarnas, denna gång utan färgkod eller praktikarkitekturens arrangemang. Svaren lästes igenom och delades upp i meningsenheter som därefter kodades och kategoriserades. Slutligen, genom att läsa och tolka, analyserades det som framkommit.

Det fanns två olika frågor på lärandemатriserna för eleverna att svara på och dessa svar var graderade i tre olika nivåer. Stapeldiagram gjordes för att tydligare kunna se mängden som svarade på de olika nivåerna. Utifrån dessa svar avlästes hur väl de själva ansåg att de använde aktionens planeringskalendrar.

Elevernas enkätundersökning sorterades med hjälp av Google formulär. Det var av intresse att veta hur många av eleverna som tog del av aktionens olika aspekter och frågorna var formulerade därefter. Från resultaten som presenterades i olika diagram kunde det utläsas hur eleverna upplevde aktionen och hur de arbetade med att använda planeringskalendern.

Loggboken utgjorde det största materialet. Där hade allt dokumenterats av det som skedde vid mentorstiden under hela terminen och även allt annat som berörde aktionen vid andra tillfällen.

Eftersom loggboken var uppdelad i tre kategorier, det jag ser, det jag hör och det jag gör, bearbetades dessa en kategori i taget. Loggboken lästes igenom och därefter påbörjades arbetet med att ta ut meningsenheter från kategorin ”det jag ser”. Dessa placerades i grupper, kodades och sattes i nya kategorier. Därefter gjordes det på samma sätt med de två andra kategorierna, ”det jag hör” och ”det jag gör”. När arbete var klart lästes texten igenom igen. Upplevelsen var att läsningen av loggboken nu kändes annorlunda då vissa händelser som jag mindes på ett sätt visade sig på analysen falla ut på ett annat sätt.

Dubbla rollen som forskare i egen praktik

Min roll har varit en forskande praktiker, både lärare och forskare, där jag varit en del av en social och yrkesmässig praktik och samtidigt studerat samma praktik. Min roll i aktionen har varit som intern medverkare. Elden och Levin (1993) resonerar kring aktionsforskarens roll som en extern expert, eller en intern medverkare. Forskarna menar att en intern medverkare har god kännedom om den aktuella miljön och hur den fungerar. Den interna medverkaren är intresserad av att lösa ett praktiskt problem och få en utveckling av verksamheten. Løkensgard Hoel (2000) påpekar svårigheterna att som aktionsforskare inta ett utanförperspektiv eftersom aktionsforskaren är en intern medverkare och därmed har en tydlig bild från aktionens insida. Jag har varit öppen till de olika forskarnas resonemang och känner igen mig i denna fråga. Carr (2005) har stort förtroende för lärarens professionella förmåga att själv veta vad de vill utveckla och förbättra i sin egen praktik. Pragmatikern i mig har varit öppen för att omvärdera, förbättra och utveckla praktiken. Dessutom har större möjlighet till att förstå och förhoppningsvis påverka utvecklingen erhållits genom att vara i egen praktik och samtidigt bedriva aktionen. Det analytiska avstånd som krävs i vetenskapliga arbeten kan bli svårare som forskare i egen praktik. Den inifrånkunskap som framkom under aktionen gav på många sätt en ökad förståelse som någon utifrån inte skulle kunna erhålla. Genom min handledare på universitetet samt dialoger med medstudenter på NoMia-programmet fick jag hjälp med distans och att se på aktionen med nya perspektiv. Andreassen (1998) skriver att genom att sätta ord på sin förförståelse och uttrycka sina förhandstolkningar kan distans skapas.

Aktionen genomfördes tillsammans med mig som mentor och mina mentorselever, därför blev arbetet ett sorts partnerskap vilket Somekh (2006) menar är vanligt inom aktionsforskning. I denna aktion fanns ett partnerskap där alla bidrog till att utveckla metoden i planerandet av läxor och studier inför prov under mentorstiden. Det fanns även en förståelse för att detta var min studie där jag var initiativtagare till aktionen samt som ansvarig ledare i form av mentor, lärare och vuxen.

Enligt Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2007) ska forskaren agera oberoende och värderingsfritt och dessutom ska arbetet som forskaren bedriver vara genomsnittligt så att andra med enkelhet kan ta del och följa det. Att uppfylla detta och samtidigt forska i egen praktik kan vid vissa tillfällen vara svårt då det i den egna praktiken finns kunskap om hur allt är och fungerar samtidigt som det kan finnas en önskan att genom forskningen nå åt ett specifikt håll. Trots medvetenheten om detta kan det vara svårt att vara helt oberoende och värderingsfri. Det kan även vara så att forskaren själv inte uppmärksammar sina opartiska värderingar. Atkinson (1994) gjorde en treårig studie av sin roll som matematikansvarig på en skola i Storbritannien. Atkinson var under tiden för sin studie lärare, matematikansvarig, forskare och biträdande rektor på samma skola. I sin studie pekar hon på skillnader i rollerna som lärare och forskare. Hon menar att läraren ofta agerar med snabba beslut medan forskaren tar tid att tänka efter. Forskaren delar upp det som avses studeras i mindre enheter och analyserar dessa samtidigt som läraren strävar efter att genom delarna förstå helheten. Läraren utgår alltid från elevernas bästa, medan forskaren förhåller sig strikt till vetenskapligheten. Atkinson ser aktionsforskning som en användbar metod för skolutveckling men att forskaren behöver vara medveten om svårigheterna med att vara lärare och samtidigt forskare i sin egen praktik. En svårighet som uppstod vid analys av resultaten till aktionen var att kritiskt granska det som framkom och leta fram det som inte fungerade optimalt. Till helheten upplevdes en positiv utveckling och inställning till aktionen men frågan var om jag själv blev fartblind och enbart såg det jag ville se. Det fanns inga

andra att tillgå än eleverna och deras föräldrar och genom intervjuer med dem bekräftades främst det positiva. Som forskare försökte jag ändra mitt tankesätt när jag analyserade svaren och funderade på om jag ställt rätt sorts frågor eller om tolkningen av svaren omedvetet styrde åt det håll jag själv ville.

Forskningsetik

Doyle (2007) lyfter fram de dilemman som forskaren kan ställas inför gällande de forskningsetiska principerna, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet enligt vetenskapsrådet (2002). För aktionen såg dessa ut enligt följande:

Informationskravet: Rektor, mentorselever och föräldrar informerades om aktionen

Samtyckeskravet: Presenterades i ett dokument vid utvecklingssamtalet där eleven tillsammans med vårdnadshavare kunde ge sitt samtycke till att delta i aktionen. Ett dilemma var svårigheten för eleverna att säga nej då risken fanns att de kunde känna sig tvungna att samtycka. De informerades om möjligheten att närhelst de ville, avbryta sin medverkan. Ett sätt att vinna deras intresse för detta arbetssätt var att få dem att inse nyttan med arbetssättet och att den kunde gynna dem. Förhoppningen var att tillsammans skapa en gemenskap, en "vi-känsla" och att eleverna skulle se aktionen som vårt gemensamma projekt. Detta gjordes under utvecklingssamtalet genom att aktionen förklarades i detalj med betoning på att de skulle lära sig att göra egna planeringar som de kunde fortsätta med under hela sin utbildningstid.

Konfidentialitetskravet: Aktionens deltagare kunde inte identifieras av utomstående då inga namn återgavs och eleverna dessutom kom från olika grupper. För att kontrollera om deltagarna gick att identifiera bad jag expeditionen om en lista över mentorseleverna. Det fanns ingen sådan lista. Vi hade i arbetslaget fördelat eleverna mellan oss till mentorsgrupper, dessa grupper var flytande och elever bytte ibland av olika anledningar mentorer. Doyle (2007) skriver att hänsyn ska tas till hur deltagares utsagor återges då eventuell avidentifiering kan ske även där. Detta har tagits hänsyn till.

Nyttjandekravet: Hur data som samlats in får användas. Den insamlade datan kommer enbart att användas av mig.

Etik

Zeni och Lytle (2001) beskriver olika etiska frågor att ta hänsyn till. Frågor gällande subjektivitet och relationer har beaktats vid denna studie. Vilka band och relationer fanns mellan mig och den grupp jag studerade? Vid intervjuer av elever och föräldrar var ett etiskt dilemma att jag var elevernas lärare och att jag skulle bedöma dem i olika ämnen. Enligt Zeni och Lytle (2001) borde jag ställa mig frågan om den relation jag hade till mina elever påverkade processen. Mitt svar är att jag inte tror att processen påverkats men det finns en möjlighet att engagemanget förstärkts genom vår goda relation.aktionen handlade till viss del om elevernas privatliv, det de gjorde utanför skolan, dock handlade dessa frågor endast om förhållandet till aktionen hur läxor planerades och hur de sedan använde sig av denna planering utanför skolan.

Tiden för utvecklingssamtalen användes även till att presentera aktionen och fråga efter elevens och vårdnadshavarens samtycke (bilaga 1). Alla utom en elev gav genast sitt samtycke, den sista eleven återkom efter några dagar med sitt samtycke. När samtycke efterfrågades var min upplevelse att föräldrarna var mycket positivt inställda till aktionen. De tyckte att det var utvecklande och viktigt för deras barn att lära sig planera sitt läxarbete. I denna situation, tillsammans med mig och positivt inställda vårdnadshavare, fanns det en möjlighet att eleven till viss del kände sig pressad att ge sitt samtycke för att tillmötesgå både vårdnadshavare och mig. Samtidigt tror jag att eleven även var nyfiken på projektet då jag tidigare pratat om det under mentortiden.

Ett annat dilemma gällande samtycke var att det fanns en känsla av att eleverna väldigt gärna ville samarbeta med mig i denna studie då vi hade en god relation. De ville tillmötesgå mig, sin lärare och mentor, som de tyckte bra om. Jag såg detta som att vi hade en tillitsfull relation vilket gjorde att det fanns mindre risker för dilemman eftersom vi kunde vara öppna med varandra. Om vi hade haft en sämre relation är frågan om de gett sitt samtycke.

Validitet och reliabilitet

Inom aktionsforskning utvecklar forskare och undersökningspersoner kunskap om en social situation, i denna aktion handlade det om elevens planering av läxläsning. Den nya kunskapen används på nytt i liknande situationer. På så vis provas den nya kunskapens validitet (Kvale & Brinkmann, 2014). För att undvika att som aktionsforskare i egen praktik enbart se det som vill ses, behövs att medvetet förhålla sig till forskningens validitet (Anderson & Herr, 1999). En fråga att ställa är om forskningsprocessen är valid och om all data samlats in och hanterats korrekt samt om den leder till kunskap och förklaring av det som studeras.

Enligt Stukát (2011) fokuserar reliabiliteten på tillförlitligheten i undersökningen, i mitt fall gällde detta all empiri. Det finns risk för att det uppstår brister i reliabilitet (Esaiaasson et al., 2012) som kan bero på slarv och fel i insamling av empiri. Därför hade jag en strävan efter att vara så noggrann som möjligt i att systematiskt insamla empiri och på ett förhoppningsvis tillförlitligt och trovärdigt sätt genomföra analys av detta. För en god reliabilitet genomfördes mätningarna på ett tillförlitligt sätt vilket innebar att två av undersökningarna gjordes vid två olika tillfällen (Esaiaasson m.fl., 2012; Kvale & Brinkmann, 2014). Troliga brister kunde förekomma exempelvis gällande uppriktigheten i de svar som framkom vid intervjuer och undersökningar. Enkäterna gjordes i Google form där tydliga mätresultat i form av diagram presenterades. Observationer och intervjuer är sedan tidigare redogjorda för. Det gäller även frågemallar till intervjuerna samt riktlinjer på vad som skulle observeras och att allt noga antecknats i min loggbok. Genom min handledare har jag fått gott stöd gällande intervjufrågor, insamling av data, sammanställning och analys av empiri (Malterud, 2009).

Aktionens validitet krävde en tydlig transparens så att det var enkelt och klart att följa studiens hela arbete, (Kvale & Brinkmann, 2014) vilket eftersträvades genom att beskriva actionens genomförande, insamling av empiri och genomförande av empirins analys på ett noggrant sätt. Validitet är en metod för att mäta en forsknings trovärdighet och bidrag till kunskap genom att ange hur väl forskaren mäter frågeställningarnas responser.

Studien hade som avsikt att undersöka actionen om och hur en arbetsmetod med att stötta elever att planera sina läxor under veckan kunde utvecklas. Studiens giltighet att faktiskt undersöka det som den säger sig undersöka, dess validitet, (Esaiaasson, m.fl., 2012; Kvale & Brinkmann, 2014), beskrivs här genom att förklara hur syftet kopplas till forskningsprocessen. Actionen med planeringskalendrarna avsåg att lära eleverna att göra veckoplaneringar för att minska stress och öka lärande och ansvarstagande. Elevernas utveckling och upplevelser av actionen undersöktes med verktygen intervjuer, loggbok, enkäter och lärandematriser. Kvale och Brinkmann (2014) anser att validiteten beror på forskarens trovärdighet och hantverksskicklighet under forskningsprocessen. För en intervjuundersökning beskriver författarna validitet på sju stadier som jag, eftersom intervjuerna var actionens största informationskälla, kopplar till min studie enligt följande:

1. Tematisering: Om där finns en logisk härledningen mellan teori och forskningsfrågor.
2. Planering: Om intervjufrågorna var adekvata för studiens ämne och syfte.
3. Intervju: Kvaliteten på intervjuerna gällande såväl frågor som svar.
4. Utskrift: Hur såg översättningen ut från talat till skrivet språk?
5. Analys: Var frågorna valida och logiken i tolkningarna hållbara?
6. Validering: Vilken form av validering passade min studie? Då det finns olika typer av validering.
7. Rapportering: Gav rapporten en valid redogörelse för studiens huvudresultat.

Upplevelsen var att studien hade god kvalitet gällande tematisering, planering, intervju och utskrift, eftersom jag sedan tidigare hade praktisk kunskap om det praktiska forskningsområdet. Då jag inte var van att skriva uppsatser var detta ett nytt område för mig därför fanns en osäkerhet gällande analys, validering och rapportering. Ett validitetsproblem som jag varit medveten om är frestelsen att tolka resultat ur det perspektiv som gynnar actionen och praktiken. Det ska dock finnas med i åtanke att vid forskning i egen praktik finns god kunskap om praktiken vilket även kan resultera i ökad

validitet.

För att som forskare i egen praktik inte färgas av egen förförståelse och låta subjektiviteten påverka forskningen måste enligt Andreassen (1998) forskaren skriva fram sin förförståelse och även använda sig av den. För aktionens inre validitet, dess trovärdighet, har redogjort för min förförståelse och bakgrund till aktionen. Utöver det har datainsamling samt det som hänt under analysprocessen beskrivits. Vidare har urvalsprocessen av deltagarna redogjorts för. Efter genomförda intervjuer lästes avslutningsvis svaren upp så att deltagarna skulle kunna reflektera över om allt kommit med och blivit korrekt uppfattat samt om det fanns något mer att ville tillägga, på så vis fanns en (god) deltagarkontroll. Data har samlats in från flera olika håll, så kallad triangulering enligt Malterud (2009) då både elever och föräldrar intervjuades vid skilda tillfällen, dessutom genomfördes enkätundersökning och eleverna skrev i eleverna lärandematriser.

Aktionens yttre validitet, dess överförbarhet, har förklarats med att om aktionen visar sig framgångsrikt, kan tillämpas av andra. Aktionen har varit speciellt riktad till en specifik situation. Det innebär att generaliserbarheten blir tolkningsbar för läsare som eventuellt vill tillämpa liknande modell men vill anpassa den till egen praktik (Malterud, 2009).

Resultat

I följande kapitel redovisas resultaten som framkommit från analysen och därefter har jag i diskussionen arbetat med att tolka, se och förstå helheten. Slutligen lyfts brister i de frågor som lett fram till empirin och resultatet.

Resultat

I bilaga 5 finns sammanställning av empirins analys. Här redovisar jag de olika kategorier som framkommit.

Elevintervjuerna

Följande kategorier och koder framkom från analysen av elevintervjuerna.

Tabell 1. Elevintervjuer

Med i ett forskningsprojekt Inte tänkt på det förut Häftigt att vara med Är med och bidrar till en stor grej	Kan bli bra Bra att lära sig detta Se om mina betyg höjs Komma ihåg bättre Tror det hjälpt mig Ligger inte lika långt efter innan ett prov
Lärt mig Hur man planerar Bättre när det är nedskrivet vad man ska göra. Hur jag ska ha det under veckan. Krockar inte med annat jag ska göra Komma ihåg bättre. Anteckna läxor och prov. Planera läxor, prov och mål Titta i planeringen vad man ska plugga på	Gör själv Kollar lite planering själv Balanserar läxa och idrott när jag försöker planera Tänker själv hur jag vill göra läxan Planera in träningarna också (3 st som aktivt svarar detta)
Lärarstöd Bekvämt när läraren skriver planeringen Läraren behövs som motor för att planera Bra att läraren sammanställer läxan	Behov för att funka Behöver info om läxor och prov från alla Info måste helst finnas på hemsidan Vill veta träningstider och matchtider Behöver ha en kalenderbok, vill inte skriva i telefonen. Mentorstiden är bra att planera på

Tabellens kategorier visar följande:

Med i ett forskningsprojekt: medvetenheten om att vara med i ett forskningsprojekt har varit en morot och en källa för inspiration.

Kan bli bra: eleverna tror att genom denna nya kunskap kommer de lyckas bättre med sitt skolarbete och därmed få högre betyg. De anser att detta hjälper dem att komma ihåg läxor bättre och ser användandet av kalender som god kunskap.

Lärt mig: eleverna tycker att de lärt sig att planera och kommit till insikt att när de skriver ner läxorna minns de dem bättre. De tycker att de har lärt sig hur de ska göra när de planerar och ser att när de planerar krockar inte olika aktiviteter med varandra.

Gör själv: eleverna tänker själv hur de vill göra läxan och de planerar in träningar. De tittar i sina planeringar själva och balanserar veckans aktiviteter.

Lärarstöd: eleverna känner sig trygga i att ha lärarens stöd när de planerar läxan och ser läraren som en motor så att de får planeringen gjord. De vill att läraren sammanställer läxorna.

Behov för att funka: eleverna anser att de behöver info om läxor och prov för att kunna göra sin planering och vill att den ska finnas på skolans hemsida. De vill fortsätta ha en kalender i bokform

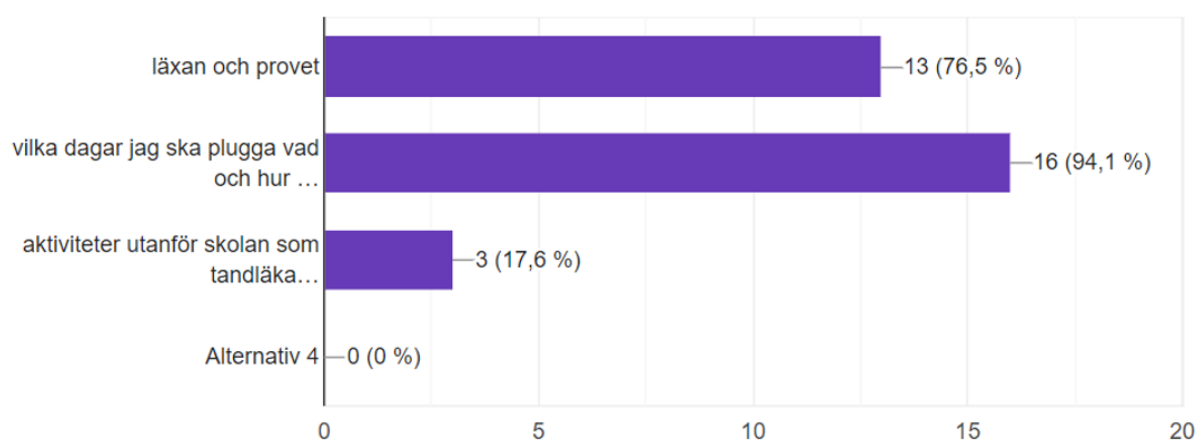
samt använda mentorstiden till att göra planeringar på.

Sammanfattningsvis framkom av tabellen att eleverna är medvetna om att de är med i ett forskningsprojekt och har förhoppning att kunskapen de lär sig genom aktionen ska leda till bättre studieresultat. Eleverna har kommit till insikt att de kommer ihåg läxan bättre när de själva skriver ner den. De planerar själva när de ska göra läxan men vill ha en lärare som driver planeringsarbetet. Det framgår att eleverna behöver information för att göra sina planeringar och önskar att all information fanns att hämta på samma ställe. Vidare ser de avsedd tid för planering som positivt.

Elevenkäten

Här redovisas frågorna samt svaren från elevenkäten. 16 mentorselever deltog men en elev fick med sina svar två gånger därav 17 svar. Detta medförde inte någon större påverkan på resultatet. Enkäten bestod av 5 frågor där eleverna kunde välja de svar som de ansåg passade dem bäst.

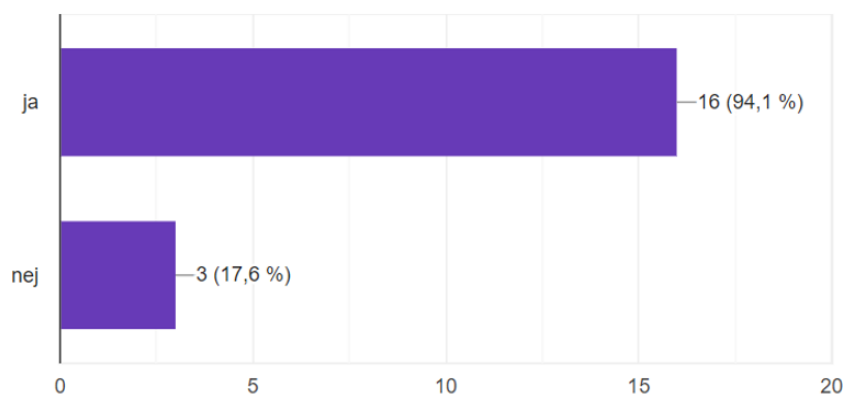
Fråga 1. Hur fyller du i kalendern?



Figur 5. Elevenkät

Enligt elevernas utsagor i enkäten använder 16 elever kalendern till att fylla i vad de ska studera för varje dag och hur mycket de ska göra, hur lång tid eller hur många uppgifter de ska göra. Enbart tre elever skriver in andra aktiviteter än läxor och prov.

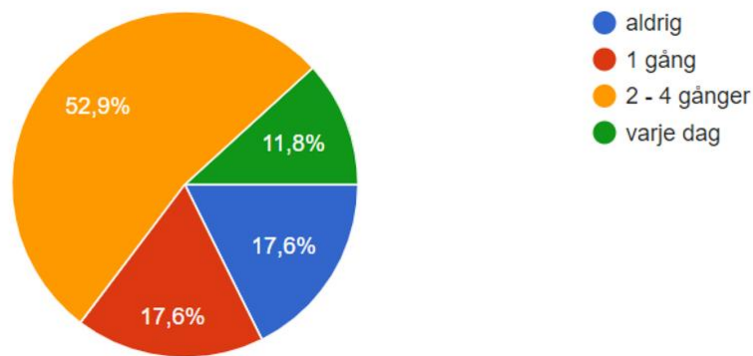
Fråga 2. Tycker du att du har användning av kalendern?



Figur 6. Elevenkät.

Som framgår uttrycker 16 elever att de har användning av kalendern, samtidigt skriver tre elever att de inte har det. Att det blev 19 svar beror på att det inte fanns alternativ till att inte ha någon åsikt i frågan vilket de efterfrågade. De kunde då svara både ja och nej på denna fråga. Så av de 16 som svarat att de tycker om att använda kalendern är det minst 13 elever som tycker så medan minst tre svarar både ja och nej på frågan.

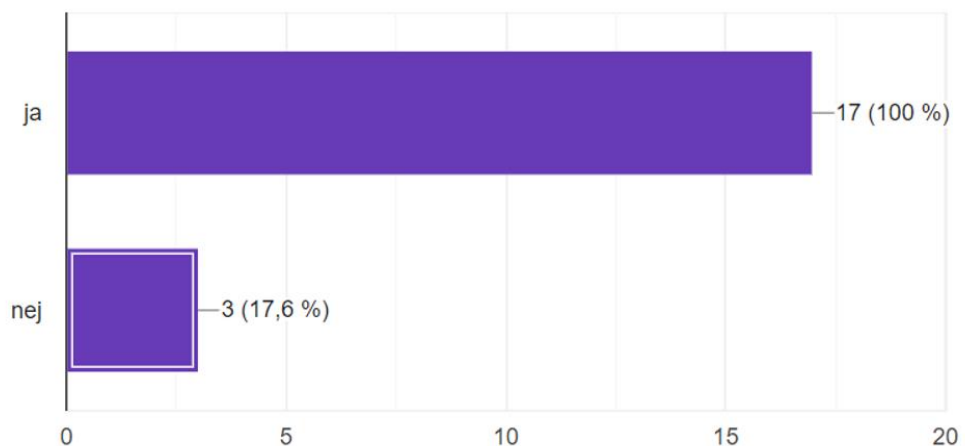
Fråga 3. Hur ofta tittar du i kalendern under veckan?



Figur 7. Elevenkät.

Diagrammet visar att under veckan tittar 11,8% dagligen i kalendern medan 17% aldrig tittar i den. Samtidigt tittar 17% i kalendern 1 gång per vecka och 52,9% tittar i kalendern 2–4 gånger per vecka. Sammantaget tittar 82,4% av eleverna i kalender minst en gång i veckan.

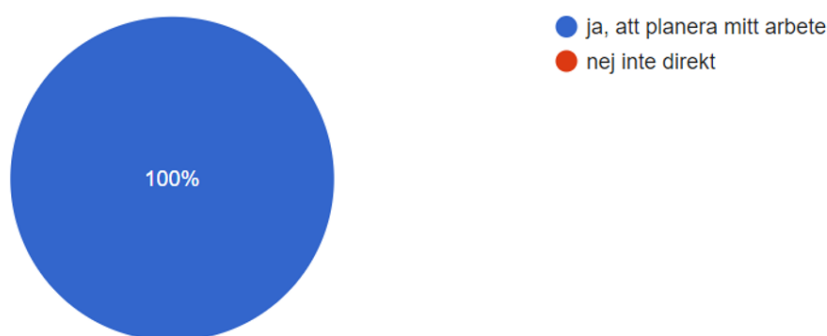
Fråga 4. Vill du fortsätta använda kalendern nästa läsår?



Figur 8. Elevenkät.

Samtliga elever enligt diagrammet vill fortsätta skriva i kalender även nästa läsår, även här svarade tre av 17 nej på samma fråga då ett tredje alternativ inte erbjöds och därmed fick de svara ja och nej. Eftersom det fanns 16 elever som svarade och 100% svarat ja visar minst 13 att de är helt positiva till att fortsätta att använda kalendern även nästa år.

Fråga 5. Har du lärt dig något genom att använda kalendern?



Figur 9. Elevenkät.

Cirkeldiagrammet visar att samtliga elever menar att de lärt sig att planera sitt arbete genom att använda kalendern. Denna fråga upplever jag som felaktigt formulerad. Jag ville veta om eleverna upplevde att de lärt sig planera sitt arbete i en kalender och de erbjöds två svarsalternativ. En förbättring vore att ställa en öppen fråga som ”Vad har du lärt dig genom att arbeta med kalendern?”

Lärandemатriserna

Här redovisas elevernas skattning på utvecklingen av sitt lärande vilket gjordes med hjälp av lärandemатriser som publicerats på lärplattformen, Unikum (bilaga 4). Frågorna rörde läxor och prov och svaren fanns i tre nivåer som formulerades till tre påståenden. Eleverna svarade genom att markera rutan för den nivå de ansåg passa dem. Om eleven tyckte att påstående 2 stämde skulle rutan för påstående 1 såväl som påstående 2 markeras. Dessa påståenden var av växande karaktär vilket innebär att påstående 2 var en påbyggnad av påstående 1. Vidare om påstående 3 stämde skulle alla rutor markeras.

Påstående 1 (vet): *Jag vet vilka läxor jag har under veckan.* Samtliga elever markerade att detta påstående stämde för dem.

Påstående 2 (vet och kan): *Jag vet vilka läxor jag har under veckan och har skrivit in dem i min kalender.* Samtliga svarade att de uppfyllde detta påstående.

Påstående 3 (behärskar helt): *Jag vet vilka läxor jag har under veckan och har skrivit in dem i min kalender. Jag planerar arbetet under veckan så att jag gör lite varje dag istället för att spara allt till en och samma dag, t.ex. dagen innan.* Åtta i gruppen, 50%, ansåg att påståendet stämde med dem.

Påstående 1 (vet): *Jag vet vilka prov jag har under veckan.* Samtliga elever markerade att detta påstående stämde för dem.

Påstående 2 (vet och kan): *Jag vet vilka prov jag har under veckan och har skrivit in dem i min kalender.* Samtliga instämde med påståendet.

Påstående 3 (behärskar helt): *Jag vet vilka prov jag har under veckan och har skrivit in dem i min kalender. Jag planerar arbetet under veckan så att jag gör lite varje dag istället för att spara allt till en och samma dag, t.ex. dagen innan.* 9 elever i gruppen, 56%, instämde med påståendet

Sammanfattningsvis framkom att alla skriver in läxor och prov i sina kalendrar. 43% skriver in till vilken dag de har prov eller läxor i sin kalender. 50% fördelar läxarbetet över veckan och gör lite varje dag istället för att spara allt till en och samma dag, t.ex. dagen innan. 56% fördelar även studiearbetet

inför prov över veckan. Detta visar att eleverna har något större framförhållning när det gäller att vara förberedd med studier inför prov än med läxor.

Loggboken

Det som framkom vid analys av empirin delades upp utifrån ”det jag ser”, ”det jag hör” och ”det jag gör”, med kategorier och tillhörande koder.

Tabell 2. Från loggboken, ”det jag ser”.

Svårigheter När läxa är från tis-tis över en helg krångligare att planera på en måndag	Planering Alla skriver ner läxa och prov Alla strukturerar arbetet över veckan De flesta skriver av min stödplanering	Veckomål De flesta sätter upp ett veckomål Några få utvärderar veckomålet från veckan innan
--	---	--

Tabellens kategorier visar följande:

Svårigheter: eleverna upplever att de är svårare att göra planeringar när en läxa sträcker sig över en helg när mentortiden som används för planering ligger i mitten av denna tid.

Planering: eleverna skriver in läxor och prov i kalendrarna och planerar hur de ska arbeta med läxan under veckan. Jag skriver en stödplanering på tavlan vid mentorstid som de flesta väljer att skriva av.

Veckomål: de flesta av eleverna sätter upp ett mål för veckan gällande skolarbetet men det är inte många som utvärderar sina mål veckan därpå.

Sammanfattningsvis framgår att det upplevs som problematiskt när läxplaneringen är över en helg, och att alla strukturerar läxarbetet över veckan men de flesta skriver av stödplaneringen från tavlan.

Tabell 3. Från loggboken, ”det jag hör”.

Glömt kalendern 3 glömt i omgångar. De flesta har alltid med. Oftast hade alla med kalendern Skåplås trasigt kommer inte åt kalender	Frånvaro 2–4 olika elever frånvarande varje tillfälle (sjuka)(lediga)(annat)
Positiv utveckling Övriga åk 6 börjar göra som oss Ämneslärare börjat skriva in läxan ”jag älskar mentorstiden”	Klagomål Alla lärare skriver inte in läxor på hemsidan (elever klagar) Ämneslärare hinner ej att skriva in läxan (säger de)

Tabellens kategorier visar följande:

Glömt kalendern: det finns några elever som i omgångar glömmer sin kalender men merparten har alltid med sig den.

Frånvaro: Vid varje mentorstillfälle var två till fyra elever frånvarande.

Positiv utveckling: eleverna uppskattar mentorstiden och mina kollegor börjar ta efter och använder mentorstiden med kalender på liknande sätt.

Klagomål: elever klagar över att alla lärare inte gör på samma sätt gällande att förse eleverna med information om läxor och prov på hemsidan.

Sammanfattningsvis visar tabellen att de flesta alltid har med sig kalendrar samtidigt som några vid olika tillfällen inte haft det. Vid varje tillfälle är minst 2 elever frånvarande. En positiv utveckling visar att hela årskursen, alla mentorsgrupper, också har börjat göra läxplaneringar. Det framkommer också att elever klagar på att läxorna inte finns att hitta på samma ställe eller att vissa läxor inte går att hitta alls.

Tabell 4. Från loggboken, ”det jag gör”.

Hjälper Skriver stödplanering på tavlan Förklarar hur man kan planera Visar var på hemsidan läxa finns Visar var på hemsidan prov finns Hjälper några individuellt med planering Visar hur man kan kontakta lärare via mail eller unikum. Visar hur man tittar i unikum på sina ämnen	Servar/curlar Tar fram läxor på projektorn Tar fram prov på projektorn Kopierar kalendersida till de som inte har bok	Frågar Händer det något mer i veckan? Finns det något prov vi har missat? Finns det någon läxa vi har missat? Vad är det för modernaspråkläxor?
Kollegor Ber kollegor skriva in läxor på hemsidan Ber kollegor skriva in prov på hemsidan Förklarar hur vi arbetar i mentorsgruppen	Mentorstiden Går runt och tittar hur eleverna planerar Frågar eleverna individuellt om planeringen Ger förslag till elever om deras planering Pratar om veckans läxor innehåll Pratar om hur man effektivast kan sprida ut arbetet över veckan. Ser vad som händer veckan därpå om det behövs vara med även på denna veckan planering.	

Tabellens kategorier visar följande:

Hjälper: jag skriver stödplaneringar på tavlan och visar eleverna hur de ska tänka när de planerar och var på hemsidan de hittar prov och läxor. Några elever hjälper jag individuellt med planering utöver den stödplanering jag skriver på tavlan. Jag visar även eleverna hur de kan kontakta sina ämneslärare via mail och skolans lärplattform Unikum.

Servar/curlar: jag använder projektorn och visar läxor och prov från hemsidan där. De elever som glömt sin kalender får ett papper där jag kopierat en tom kalendersida som de kan skriva på.

Frågar: Jag frågar eleverna om det kan finnas annat som händer under veckan och om de har kännedom om prov eller läxor som inte finns på hemsidan eller som vi missat.

Kollegor: Jag uppmanar mina kollegor att skriva in läxor och prov på hemsidan och förklarar hur mentorsgruppen arbetar med läxplanering i kalender.

Mentorstiden: under tiden som eleverna arbetar med sin kalender går jag runt bland dem och tittar hur de gör sina planeringar och frågar dem individuellt om dessa. Jag stöttar också och ger dem förslag på hur de kan tänka när de planerar.

Sammanfattningsvis som framgår av tabellen blir eleverna hjälpta och servade i planeringsarbetet. Jag frågar dem om det finns någon information som saknas för att de ska kunna sammanställa läxplaneringen. Eleverna stötts genom att jag kontakter andra lärare gällande frågor om läxor och beskriver aktionen. Eleverna stötts även genom att jag förklarar hur de kan tänka när de veckoplanerar och de stötts individuellt genom att jag går runt och pratar med dem om deras planeringar.

Föräldrintervjuerna

De kategorier och koder som framkom från analysen av föräldrintervjuerna presenteras här uppdelade i de tre olika praktikarkitekturernas arrangemang.

De kulturella-diskursiva arrangemangen handlade om att undersöka om det skett någon förändring i

hur man tidigare gjort eller haft det hemma gällande frågan om framförallt läxläsning. Har det alltid tidigare varit på ett speciellt sätt ses det som kulturen i den familjen gällande denna fråga. Följande kategorier med koder framkom.

Tabell 5. Kategorier och koder gällande kulturella-diskursiva arrangemang.

Beredskap Ser veckan framöver. Ger en överblick Bättre framförhållning Mer ansvar Ökad medvetenhet.	Ingen skillnad Har alltid skött det bra Ingen skillnad	Motivation Verkar mer motiverad att göra läxan Visar sin läxa Pratar mer om sina läxor
Vardagen Planerar när läxan ska göras så man kan träffa kompisar sen. Gör läxan tillsammans med kompisar. Effektivare, hinner med mer, Hinner med annat.	Att veta Mer koll, bättre koll Koll på vilken läxa och till när Vet vad som är läxan Vet vad som ska vara på provet.	

Tabellens kategorier visar följande:

Beredskap: Föräldrarna upplever att deras barn genom att planera i kalendern får en överblick och ser veckan framöver, framförhållningen har blivit bättre. Eleverna får en ökade medvetenhet om läxan och tar ett större ansvar för den.

Ingen skillnad: Tre föräldrar ser ingen skillnad. Av dessa har två elever sedan tidigare använt kalender för läxplanering och en av eleverna tycks inte ha tagit till sig av aktionens syfte utan står kvar med den läxsituation som fanns innan aktionen.

Motivation: Föräldrarna upplever att deras barn visar och pratar mer om läxan hemma och har en ökad vilja till att göra den.

Vardagen: Föräldrarna ser att deras barn planerar när de ska göra läxan för att hinna med annat också som att träffa kompisar. Ibland gör de läxan tillsammans med kompisar. Det finns en ökad effektivitet och barnen hinner med annat än läxor också.

Att veta: Föräldrarna ser det som positivt att deras barn har bättre koll på vilken läxa eller prov de har och till när.

Sammanfattningsvis finns det en positiv utveckling hos merparten av eleverna. Framförhållning och tid ser ut att vara de största vinsterna. Det som skiljer sig är att några av föräldrarna inte ser någon förändring i läxbeteendet. Två elever använder sedan tidigare kalender för läxplanering och en av eleverna verkar fortfarande ha svårigheter i att planera och genomföra läxan.

Gällande de materiella-ekonomiska arrangemangen undersöktes om det upplevdes någon förändring i att exempelvis komma ihåg läxböcker och hur eleverna använde tiden till att göra läxor. Följande kategorier med koder framkom.

Tabell 6. Kategorier och koder gällande materiella-ekonomiska arrangemangen.

Läxsituationen Gör läxan självmant Har mer tid nu Har koll på sina läxor Mindre stress med läxorna nu Ordning på läxorna Mer struktur	Komma ihåg Har med sig läxböckerna hem Kommer ihåg böckerna Har med sig rätt böcker hem Glömmer inte sina böcker längre	Föräldrars inblick Inte tittat i kalendern Inte visat kalendern för mig
Ingen skillnad Har alltid skött läxan bra Ingen skillnad att komma ihåg läxor Har alltid haft med sig böcker hem	Arbetssätt Följer sin planering noga Följer inte planeringen helt Vill hellre jobba klart än dela upp Jobbar med självständigt nu	

Tabellens kategorier visar följande:

Läxsituationen: Föräldrarna upplever mindre stress hos sina barn då de har bättre ordning och struktur. De upplever att barnen har med tid och gör oftare läxan självmant.

Komma ihåg: Tidigare glömdes böcker eller så tog barnen med fel böcker hem. Numera upplever föräldrarna att barnen har med sig sina läxböcker hem i större utsträckning.

Föräldrars inblick: De flesta föräldrar hade inte själva tittat i kalendern.

Ingen skillnad: Det finns två elever som alltid sedan tidigare kommer ihåg sina läxböcker och en elev som fortsätter glömma bort den.

Arbetssätt: Föräldrarna upplever att barnen är noga med att följa läxplaneringen alla följer den inte helt men ser till att göra all läxa. Kanske har de delat upp läxan i olika dagar men väljer sedan att ändå göra klart hela, än att dela upp. Föräldrarna upplever att deras barn jobbar allt mer självständigt nu.

Sammanfattningsvis har stress över läxorna minskat och material i form av läxböcker tas med hem inför läxarbete i större utsträckning än tidigare. Det som avviker är den kategori där det inte skett någon skillnad sedan aktionen. Det är två elever som alltid skött läxor väl och kommit ihåg sina läxböcker och en elev som fortsätter att glömma sina läxor. Ytterligare en kategori visar att trots att eleverna använder sina kalendrar så har föräldrarna inte tittat i den.

Det sociala-politiska frågorna hade som syfte att se om det blivit någon förändring i relationen mellan föräldrar och barnet när det gäller att läsa läxor och studera till prov hemma då det framkommit från tidigare kommentarer att detta ibland varit en negativt laddad fråga. Följande kategorier och koder framkom.

Tabell 7. Kategorier och koder de social-politiska arrangemangen.

Tjatat Behöver inte påminna Mindre tjat om läxor Mindre stress Mindre suckar Litar på att han gör läxan Behöver inte fråga om läxan Blir mindre ilsk när man tjar om läxan	Självständig Bestämmer själv när läxan görs Behöver mindre stöd numera Har aldrig behövt hjälp med läxan
Socialt Mer social när läxan görs Vill göra läxan nära mig Behöver bara finnas där.	Ingen förändring Samma tjat som innan, ingen förändring

Tabellens kategorier visar följande:

Tjatet: Föräldrarna märker att de inte behöver påminna och tjata om läxor med sina barn och att det finns ett större förtroende till att läxorna görs:

Självständig: Upplevelsen är att barnen blivit mer självständiga och behöver mindre stöd än tidigare.

Socialt: Föräldrarna upplever att barnen vill ha dem i sin närhet när de gör sina läxor dock mest av social anledning.

Ingen förändring: En förälder ser ingen förändring utan fortsätter att tjata om läxorna.

Sammanfattningsvis utifrån föräldrarnas utsagor har aktionen haft en positiv verkan på relationen hemma gällande föräldrarnas tjat om läxor då detta inte finns med i samma utsträckning längre.

Samtidigt märks att en större social samvaro uppstått gällande genomförandet av läxan. Den kategori som skiljer från den annars positiva utvecklingen är den där ingen förändring skett gällande läxtjatet. I kategorin "självständig" framkom tre koder varav de två första visar att en självständighet har utvecklats medan den sista visar att självständighet gällande att göra läxor alltid funnits där.

Diskussion

I diskussionen tolkas och förstås helheten av det som framkommit vid analys av empirin kopplad till aktionens frågeställningar. Det teoretiska ramverk som praktikarkitekturen vilar på är till stöd för att analysera och synliggöra strukturer, möjligheter och hinder som finns i praktiken. Aktionens tre frågeställningar användes som utgångspunkt vid diskussionen. Kapitlet avslutas med slutsatser och framtida visioner.

Sammanfattning av resultaten i relation till praktikarkitekturens tre arrangemang

I detta avsnitt diskuteras resultaten ur perspektiven av praktikarkitekturens tre arrangemang.

Genom det kulturella-diskursiva arrangemanget undersöktes om det skett någon förändring efter aktionen i hur eleverna skött sin läxläsning. Ur ett kulturellt-diskursivt perspektiv kunde eleverna efter aktionen eventuellt numera arbeta på ett nytt sätt med skolarbetet hemma. En förändring i arbetssätt kunde exempelvis vara att eleverna tidigare alltid gjort läxor efter middagen men efter aktionen börjat göra läxor redan vid hemkomst från skolan. Det framgick att många föräldrar upplevde att deras barn blivit mer självständig i att sköta läxan. Det litade mer på att skolarbetet blir gjort utan att de behövde påminna: *"Han pratar mer om sina läxor."* Eleverna själva menade att det var lättare att komma ihåg läxan när den var nedskriven vidare trodde de att det kunde vara nyttigt att lära sig att sköta planering då det kunde hjälpa dem till bättre studieresultat: *"Jag tror det hjälpt mig", "Även om jag inte tittar i den [kalendern] varje dag så kommer jag ihåg läxorna bättre bara för att jag skrivit ner dem."* Samtidigt berättade eleverna att de även planerade andra aktiviteter som de hade under veckan och försökte balansera detta. Det fanns två föräldrar som menade att ingen utveckling skett då deras barn sedan tidigare skött läxan väl.

Ur ett materiellt-ekonomiskt perspektiv var det av intresse att se om aktionen lett till att eleverna numera i större utsträckning kom ihåg att ha med sig material som läxböcker hem samt om eleverna numera använde tiden till att göra läxor på ett annat sätt. Elevsvaren visade att de tyckte att planeringsboken hjälpte dem komma ihåg bättre: *"Bättre när det är nedskrivet vad man ska göra", "Krockar inte med annat jag ska göra"*. Enligt föräldrarna hade det blivit en förändring gällande att komma ihåg att ta med läxböckerna hem och att planera sin tid: *"Har med sig rätt böcker hem.", "Det är mindre stress med läxorna nu"*. Några av föräldrarna ansåg att deras barn följde planeringen till punkt och pricka medan andra upplevde att deras barn inte gjorde det. Trots att inte alla följde varje moment i planeringen ordagrant så framgick det att föräldrarna uppfattade att deras barn hade bättre kännedom om läxan: *"Hon har koll på sina läxor nu."* Även här fanns det två föräldrar med barn som skötte läxan väl och inte behövde ha hjälp med att komma ihåg sina böcker. Dock sa en av dessa föräldrar att eleven numera tog med sig mer material hem än tidigare och undrade om det var för att årskursen eventuellt krävde mer eller om eleven själv blivit mer noga med att ta med alla sina läxböcker.

Genom det social-politiska arrangemanget undersöktes om det skett någon förändring efter aktionen i relationen mellan föräldrar och barnet gällande läxläsning och att studera till prov hemma då det tidigare framgått att läxsituationen ibland kunde vara problematiskt och resultera i konflikter. Det som tydligt framgick var att föräldrarna upplevde att tjatet om läxor minskat: *"Det är mindre tjat nu", "Vi behöver inte fråga om läxan"*. Eleverna själva ansåg att de tittade på sina planeringar och själva bestämde när och hur de tänker göra sina läxor: *"Jag kollar min planering själv"*. Samma två föräldrar såg ingen skillnad här heller då allt gällande läxor och studier till prov alltid fungerat väl, ytterligare en förälder upplevde att läxtjätet var kvar och såg ingen skillnad.

Sammanfattning och diskussion av resultaten i relation till studiens frågeställningar

Avsnittet diskuterar resultaten i relation till aktionens frågeställningar.

Frågeställning 1: Hur stödjer en arbetsmodell för läxarbete elevernas möjlighet att på bästa sätt bedriva sitt läxarbete?

Kemmis et al. (2014) kopplar praktikarkitekturens arrangemang till tre intersubjektiva rum, det semantiska rummet, det fysiska rummet och det sociala rummet. Det kulturella-diskursiva arrangemanget hamnar i det semantiska rummet där våra diskurser och kulturer finns som på olika sätt påverkar oss. Vi påverkas av hur vi uttrycker oss, förstår och tolkar vår praktik. Som skrivits ovan framgick det från elever och deras att föräldrar att merparten av eleverna fått bättre koll på sina läxor och att de numera hade med sig rätt böcker hem. Vidare upplevde många av föräldrarna att eleverna hann med mer. Några av eleverna berättade att läxor och andra aktiviteter inte krockade när de nu planerade sina läxor. Det framgick från empirin från föräldrainsatserna att medvetenheten av läxorna ökat samt att stress gällande läxor minskat. De flesta av föräldrarna upplevde att de inte behövde fråga om läxan i lika hög grad utan istället kunde lita på att den blev gjord.

Från loggboken framgick att eleverna var medvetna om att de skulle ha med sig sina kalendrar till mentorstiden. Hade de inte med sig sin kalender frågade de efter löspapper att anteckna läxan på. Några av eleverna hade dessutom koll på läxor som inte fanns uppskrivna eller andra felaktigheter på skolans läxhemsida, vilket de då delgav de andra i gruppen. Av dessa tolkningar förstås att många av eleverna genom aktionen ökat sitt eget ansvarstagande gällande att planera och göra sina läxor. Vidare framgick att eleverna önskade använda mentorstiden till att planera sina läxor även om de glömt sin kalender.

Från lärandematiserna framkom att elevernas framförhållning gällande att vara förberedd med studier inför prov är större än deras framförhållning med läxor. En möjlig orsak till detta kan vara att läxor förekommer oftare än prov, det är en mer speciell situation med prov där eleven känner större press att prestera väl och därför vill vara bättre förberedd.

Frågeställning 2: Hur kan en arbetsmodell för läxarbete utvecklas och ta form av elever och lärare tillsammans?

I denna fråga användes främst resultaten från loggboken och elevintervjuerna. Eleverna uttryckte som önskemål att genom hela aktionen, och även vid fortsatt arbete utgå från denna arbetsmodell under vårterminen, att få bli ledda genom planeringsarbetet. De ville att läxorna på hemsidan skulle fortsätta tas fram på projektorn och att det på tavlan skrevs en mall med förslag på hur de kunde fördela arbetet. Eleverna ville med andra ord fortsätta att bli ledda och hade ingen önskan att sköta detta självständigt vilket var planen att de på sikt skulle klara av att göra. De önskade följa en extern reglering (Boekaert, 1999). De sociala-politiska arrangemangen hamnar i det sociala rummet där lärares och elevers relationer formas genom beslut kopplade till makt och solidaritet. I loggboken framgår att det i slutet av aktionen inte gjordes lika noga planeringsförslag på tavlan. Vid läsning av hur eleverna skrev i sina kalendrar var det av varierat resultat. De flesta skrev mycket noga vad de skulle göra för varje dag i veckan medan några få inte skrev lika utförligt. Dock framgick det tydligt att de flesta eleverna fortsatte att skriva planeringar.

Orsaken till varför eleverna inte vill arbeta självständigt utan vill fortsätta med observationslärande, eller modellering som Schunk och Zimmerman (2001) benämner det, är oklar. Det var inte enbart de elever som är i behov av stöd som utgjorde den grupp elever som vill bli ledda utan även de som behärskade metoden väl. Enligt Boekaerts (1999) kommer elever med behov av extern reglering inte alltid att vara i behov av detta. Det leder till tanken att på sikt så kan allt fler av eleverna känna sig säkra att klara av att göra läxplaneringar på egen hand. Till dess erbjuds extern reglering till de elever som har önskemål eller behov av detta.

Frågeställning 3: Vilka möjligheter och begränsningar finns i de förutsättningar som omgärdar läxarbetet och hur kan man stärka dem?

Läx- och provschemat på skolans hemsida var ett hjälpmedel som var känt för föräldrar och elever. Lärare på skolan uppmanades av såväl elever som föräldrar att skriva läxan där. Med vetskapen av att läxa och prov fanns på hemsidan kunde eleven göra veckoplanering med dessa och eventuellt andra aktiviteter under mentorstiden men även vid andra tider och även hemifrån.

En begränsning som framkom var när lärare inte skrev upp läxan på hemsidan så att eleven enkelt kunde hitta den. Ett önskemål från eleverna under intervjuerna samt från det som framkommit från loggboken, var att mentorn skulle uppmana elevernas samtliga lärare att skriva läxor och prov på avsedd hemsida. Det materiella-ekonomiska arrangemanget hamnar i det fysiska rummet där element som lärarnas tid samt skolans ekonomi och byggnader spelar en stor roll (Kemmis et al., 2014). Det fysiska rummet står för praktikens handlingar med avseende på vad som är möjligt att göra. En av anledningarna till att lärare inte skrev läxorna på elevernas hemsida berodde på att de hade egna hemsidor som de länkade till på läxhemsidan. Eleverna upplevde detta som negativt och att informationen på lärarnas hemsidor var otillräckliga.

Ett sätt att gå kring detta skulle kunna vara att gemensamma riktlinjer till hur läxor skrivs upp till elever planeras och kommuniceras gemensamt över hela skolan eller i alla fall över hela årskursen med samtliga berörda lärare.

Ytterligare en begränsning var de elever som av någon anledning missade mentorstiden. De var inte alltid som dessa elever gjorde planeringen på egen hand vid annat tillfälle. För de elever som glömt sin kalender och istället skev på Lösblad hände det ibland att Lösbladet kom bort. Att gå kring detta skulle kunna vara att eleven som varit frånvarande men kommit tillbaka till skolan erbjuds att stanna kvar efter skoltid med mentor för att få stöd att fylla i sin kalender. På samma vis kan den elev som glömt sin kalender och skrivit på Lösblad få möjlighet och tid till att föra över läxplaneringen i sin kalender efter skoltid tillsammans med mentor.

Vidare diskussion

Det första intrycket från intervjuerna var att eleverna och deras föräldrar såg positivt påaktionen. Föräldrarna upplevde att eleverna över lag hade bättre koll och överblick över hur deras skolarbete under veckan såg ut och att de inte i samma utsträckning behövde påminna och tjata om läxor som de tidigare gjort. Eleverna upplevde enligt intervjuerna att det var bra att lära sig göra planeringar över veckans skolarbete och de sa sig tro att denna kunskap skulle kunna hjälpa dem till bättre skolresultat. När eleverna planerade och strukturerade sina läxor satte de samtidigt upp egna mål gällande när de skall göra läxan och hur de skulle göra den. På så vis reglerade eleverna själv sitt arbete vilket enligt Zimmerman (2002) hjälper eleverna till högre prestation och bättre uppfattning av sin egen förmåga. Elevenkäterna gav uppfattningen att eleverna vill fortsätta att använda kalender även nästa läsår samt att alla elever använde kalendern regelbundet.

Det framgick i elevintervjuerna att tiden eleverna fått till att reflektera över veckan som gick samt att planera veckan de hade framför sig var viktig. *"Jag älskar mentorstiden"*, sa en elev, och menade att de då fick tid att starta upp veckan. Den självreglerande eleven är enligt Dalland och Klette (2016) motiverad att självständigt och tillsammans med andra planera sitt lärande och sätta upp egna mål.

För att kunna göra en god planering för veckan fanns önskemål om att all information var tillgänglig på ett enkelt och tydligt sätt. Skolans hemsida med läxkalender tyckte eleverna fungerade bra och de önskade att alla läxor fanns samlade där. Detta fungerade till stor del mycket bra. Några ämneslärare ville dock hellre att eleverna gick in på deras egna ämnessemsidor för att ta del av läxorna där och hade även länkat till dessa sidor via läxhemsidan. Det upplevdes då ibland som oklart när och vad det fanns för läxor. När information om läxarbete saknades fick någon av eleverna som hade ämnet, i den

utsträckning de kände till den, informera resten av gruppen om läxan.

Den största förändringen som tolkas utifrån föräldrarnas svar var att läxan som stressmoment minskat. De flesta föräldrar hade tidigare upplevt att det blev mycket tjat i hemmet när det kom till läxfrågan men att det nu blivit bättre. De hade även lagt märke till att deras barn allt mer sällan glömde bort att ta med läxböckerna hem. Hälften av föräldrarna sa att de upplevde att deras barn blivit mer självständigt och att det från deras håll fanns en större tillit till att deras barn skötte sina läxor. Två tredjedelar av föräldrarna beskrev att när deras barn numera gjorde sina läxor ville de gärna göra den i närheten av en förälder trots att de inte behövde hjälp. Det handlade om känslan av att vara nära *"jag behöver bara var där och skala potatis"*. Ett begrepp som framkom i stor utsträckning var *"koll"*. Föräldrarna upplevde att barnet hade koll på läxor och sin tid. *"De vet vad de ska göra och när"*. Det fanns en ökad medvetenhet och de såg att barnet planerade när de skulle göra läxan och när de kunde umgås med kompisar. *"Motivationen har ökat"*, *"Han pratar mer om läxan nu"*.

Utifrån loggboken och elevintervjuerna tolkas att mentorstiden var viktig för att eleverna skulle kunna göra planeringar över veckans läxor. Dokumentationen visar att alla skriver i sina kalendrar och utnyttjar tiden väl. Under mentorstiden kunde eleven i lugn och ro tänka igenom veckan och göra en noga planering. Veckans olika läxor för de tre olika grupperna diskuterades och eleverna fick förslag på hur de kunde dela upp arbetet under veckan. Det fanns behov för en som ledde och visade vägen i läxplaneringsarbetet. Alla hade ännu inte blivit självständiga till att kunna planera helt på egen hand. Det fanns två eller tre stycken som klarade av att planera självständigt men gruppen som helhet behövde fortsatt stöd. Zimmerman (2002) menar att lärare som känner till elevernas begränsningar gällande att självständigt planera sitt arbete bättre kan stötta i att övervinna dem. När eleverna planerar hur de ska arbeta med sina läxor under veckan behöver de enligt Vingsle (2017) ha förkunskaper för att kunna nå de uppsatta läxmålen. Dessa kunskaper har varit del av vad eleverna fått arbeta med under denna aktion. De elever som redan kunde planera självständigt berättade att de redan i tidigare årskurser använde sig av kalender för planering. Vidare i enlighet med vad Vingsle skriver behövde eleverna ett tydligt friutrymme till att välja när de skulle göra läxor och på vilket sätt dessa skulle göras. Detta förklarades regelbundet för eleverna vid varje tillfälle när läxplaneringen exemplifierades på tavlan.

Vidare ifrån loggboken framkom att det var viktigt att samtliga pedagoger hade liknande upplägg så att all information om prov och läxor fanns lättillgängligt på skolans hemsida. Det framkom framförallt när läxor och prov inte fanns på hemsidan och vi under mentorstiden fick vända oss till varandra och fråga om någon visste vad läxan var och till när. När detta inte fungerade uppstod osäkerhet och frustration hos eleverna.

Teorier om självreglerat lärande har fokus på socialkognitiva teorier, det vill säga hur personen skapas och skapar sina förutsättningar i ett sammanhang. Med Teorin om praktikarkitekturer ökar fokus på de kringliggande faktorerna och dess påverkan på elevers möjlighet att utveckla ett självreglerat lärande. De resultat som studien visar är att det finns en relation mellan självreglerat lärande och teorin om praktikarkitekturer. För att eleven framgångsrikt ska kunna bli självreglerande gällande att planera och sköta sina läxor behöver de rätt förutsättningar till detta. Förutom en inre motivation och vilja behövs även yttre faktorer som tid för planering, tillgänglig information om läxor samt för många av eleverna behövs extern reglering i form av stöd i planeringsarbetet från en lärare. En annan betydelsefull faktor som påverkar elevens möjlighet att lyckas med att utveckla självreglering gällande läxplanering och genomförande av läxor är föräldrars engagemang och inställning.

Responser som skiljer sig vid föräldraintervjuerna

Två föräldrar skiljde sig från gruppen på samtliga frågor och det var föräldrar till elever som alltid skött läxan väl utan problem och därför inte såg någon förändring. En av dessa elever hade redan innan aktionen en egen kalender att skriva planeringar i och hade kommit långt i att på egen hand kunna planera veckans arbete. Det gör mig nyfiken på om hur det skulle kunna fungera att introducera

denna arbetsmodell i tidigare årskurser. Enligt Vingsle (2017) behövs det för yngre elever, för att använda självreglerat lärande, att arbeta med olika strategier som att till exempel visa hur man gör så att eleven kan imitera. Det var på detta sätt eleverna i mentorsgruppen lärde sig att planera genom att ta del av det uppskissade planeringsexemplet på tavlan. För yngre elever skulle läraren behöva vara ännu tydligare i att visa och låta eleverna göra efter för att lära sig. Ju tidigare elever lär sig ta ansvar genom självreglering desto bättre hänger de med i skolan menar Selberg (1999).

Det var ytterligare en förälder som heller såg någon förändring eller utveckling. Denna elev stod kvar på samma ställe som tidigare och läxtjätet var oförändrat, föräldern upplevde dock lite mindre irritation från eleven i fråga när läxan efterfrågades numera. Denna elev fortsatte att glömma att ta med läxböckerna hem. En möjlig förklaring till detta kan vara att aktionen enbart pågått under en termin och att eleven behövde mer tid till att lära sig planera och sköta läxarbetet självständigt.

Brister i frågor och svar på enkät och lärandematrix

Det framgick en skillnad i svar när eleverna svarade i sina lärandematriser mot hur de svarade i enkäterna i frågan om i hur stor utsträckning de skrev i sina kalendrar. Enkäterna visade att alla skrev in en planering där de fördelade arbetet under veckan medan det i lärandematriserna visade att 50% skrev in läxor och planerade för dessa. Jag försökte förstå vad variationen i svaren kunde bero på.

Lärandematrisen var tänkt som ett mätinstrument för att se en progression i elevens utveckling vid aktionen och därför gjordes matrisen vid två tillfällen och resultatet från sista tillfället användes. Av de två olika tillfällena som eleverna skrev i lärandematriserna hade de snarlika resultat, den första blev otydlig då eleverna till en början inte helt förstod aktionens innebörd vilket framgick av de frågor som ställdes medan de fyllde i matrisen. Så här i efterhand finns en fundering kring sista påståendet i lärandematrisen (behärskar helt), *Jag vet vilka läxor jag har under veckan och har skrivit in dem i min kalender. Jag planerar arbetet under veckan så att jag gör lite varje dag istället för att spara allt till en och samma dag, t.ex. dagen innan.* Blev den en för stor fråga som istället kunde hade delats upp till fler frågor? Det fanns tre påståendenivåer om läxan. Vet: *Jag vet vilka läxor jag har under veckan.* Vet och kan: *Jag vet vilka läxor jag har under veckan och har skrivit in dem i min kalender.* Behärskar helt: *Jag vet vilka läxor jag har under veckan och har skrivit in dem i min kalender. Jag planerar arbetet under veckan så att jag gör lite varje dag istället för att spara allt till en och samma dag, t.ex. dagen innan.* Blev de sista påståendet för otydligt? Det sista påstående var en påbyggnad från påståendet innan. Eleverna hade svarat ja på de två första påståendena att de skriver in läxorna. Då jag gick runt och tittade i deras kalendrar och hjälpte dem att planera såg jag att de hade skrivit planeringar under veckan. Därför borde fler elever instämt med detta påstående.

Elevenkäterna fungerade som ett mätinstrument för att få en tydligare bild av hur eleverna planerade sina läxor och skolarbete. Denna gjordes vid två tillfällen, i mitten och i slutet av aktionen, för att se om det var någon skillnad, vilket det inte var. Enligt enkäterna framgick det att de skrev in läxor och planerade dessa under veckan. Enkätens frågor var kortare och fler och därför blev det tydligare att se vad eleverna ansåg om aktionen och att de planerade sina läxor. Det som sticker ut här är att i intervjuer och observationer framgår det att det skett en förändring gällande hur eleverna sköter sina läxor denna skillnad märks inte i enkäterna. Jag funderar på om det beror på frågeformuleringen på enkäten. Det gjorde samma enkät vid två olika tillfällen, vid mitten av aktionen och vid slutet. Vid bägge tillfällena var aktionen bekant för dem och de hade information om hur de skulle arbeta med sina kalendrar. Det kan vara så att de ansåg att de arbetade med kalendern enligt det sätt vi pratade om under mentorstiden och att de därför svarade på enkäterna som de gjorde. Jag ser även att enkätfrågorna mer handlade om själva användandet av kalendern medan intervjufrågorna handlade om deras inställning och upplevelse av hela aktionen. Därför gav intervjuerna ett tydligare svar om att de fanns en förändring sedan de började planera i kalender. Det hade varit en tillgång om jag även ställt en öppen fråga i elevenkäten. Istället för fråga 5 ”*Har du lärt dig något genom att använda*

kalendern?", där svarsalternativen var *ja* eller *nej*, hade frågan kunnat vara "*Hur hjälper kalendern dig?*". Det hade gett eleverna en större möjlighet till att själva utveckla sitt svar.

Stukát (2011) förklarar att reliabiliteten i en studie är fokuserad på dess tillförlitlighet. Jag är medveten om en eventuell brist i reliabiliteten gällande svar på intervjufrågorna. Det finns en osäkerhet i om eleverna och föräldrarna varit helt uppriktiga när de svarat på frågorna. Då eleverna uppskattade mig som lärare fanns risken att de svarade vad de tror att jag skulle vilja höra för att göra mig glad. Även om enkäterna varit anonyma kan jag inte vara helt säker på att de svarat uppriktigt. Dessutom fanns möjligheten att de var påverkade av sina föräldrar som upplevde aktionen som ett positivt initiativ. Det finns en tveksamhet gällande föräldrarnas svar. De flesta uttryckte att aktionen resulterat i positiv utveckling hos deras barn. Dock ska det finnas med i beräkningen att föräldrarna kunde se det som positivt att det gjorts "något extra" med deras barn för att hjälpa dem mot större utveckling och bättre studieresultat. Redan vid frågan om samtycke till aktionen var föräldrarna mycket positivt inställda till den vilket stärker tanken att föräldrars inställning och stöd kring eleverna har betydelse för resultatet av aktionen.

Slutsatser och framtida visioner

Med detta avsnitt avslutas uppsatsen genom egna slutsatser och vision om utveckling av aktionen. Aktionen har haft för avsikt att ta fram en arbetsmodell som hjälper eleverna att planera sina läxor. Vidare har aktionen haft för avsikt att söka svar på hur planering av läxor påverkar elevers ansvarstagande för sitt eget lärande samt svar på vad lärare behöver göra för att stötta i eleverna i att planera sina läxor. Slutligen undersöktes även hinder och förutsättningar som denna arbetsmodell skapat för elevernas utveckling av självreglerat lärande.

Förmågan att själv reglera sitt lärande genom att till exempel planera hur eleven vill sköta sin läsläsning hemma menar Zimmerman (2002) ökar elevens motivation och prestation. Aktionen visade genom elevers och föräldrars utsagor att eleverna i större utsträckning mer självständigt skötte sina läxor sedan de börjat föra planeringskalender och däri skriva ner sina läxor och planera när och hur de ska göra dessa.

En förutsättning för aktionen var att praktikarkitekturs tre arrangemang, de materiella-ekonomiska, kulturella-diskursiva och social-politiska arrangemangen, möjliggjorde den. Praktikarkitekturen är en teori som använts vid analysen för att få en bättre förståelse av informationen från empirin. Det framkom att det för aktionen ur det materiella-ekonomiska perspektivet fanns det mesta att tillgå i form av lokal, internet, projektor, kalender, mentorstid läxhemsida. Det som saknades var fullständig information på läxhemsidan. Kulturella-diskursiva var fokus på dialogen mellan eleverna och mig, eleverna och andra lärare samt mellan mig och andra lärare. Även dialogen mellan lärare och föräldrar spelade roll. Eleverna hade goda möjligheter att kommunicera med mig och de flesta av deras övriga lärare, främst de lärare vars ämnen de hade oftare. De framkom även att det skett en förändring gällande läxvanorna i hemmet där eleverna blivit mer självständiga och att det blivit mindre tjat om läxan. Ur de sociala-politiska arrangemangen fanns det goda förutsättning för aktionen då elever, lärare och även föräldrar såg positivt på aktionens syfte. Lärare är generellt sett angelägna om att ha en god relation till sina elever och agerar därför stöttande i deras frågor. Det som var ett hinder var att föräldrarna och eleverna inte pratade om själva kalendern. Det var nästa ingen förälder som tittat i kalendern. Det hade varit önskvärt att föräldern initialt visat större intresse för aktionen genom att be eleven visa hemma. Det kom som förslag från en av föräldrarna att de skulle skriva en liten signatur i kalendern eventuellt en gång i veckan när de tittat i den.

Min förhoppning har varit att aktionen om den visat sig framgångsrik, skall spridas som ringar på vattnet så att den nyvunna kunskapen om denna arbetsmodell når allt fler. Jag hoppades även att flera av mina kollegor i arbetslaget skulle vilja arbeta med sina mentorselever med samma metod och att vi alla använde mentorstiden på samma sätt. En önskan vore att detta arbetssätt i framtiden blir levande på skolan och blir ett verktyg för elevernas hela skolgång och att det sprids till fler elever. Jag hoppas

att eleverna fortsätter med denna planeringsmetod, ges förutsättningar för det, även vid fortsatta studier. Efter detta läsår kommer jag inte fortsätta följa dem då jag kommer att ta emot nya elevgrupper.

Personligen har jag lärt mig vilka förutsättningar som krävs för att denna arbetsmodell ska fungera, vilka hinder som finns och hur jag ska kringgå dem. För att genomföra aktionen är det gynnsamt att ha ett tillfälle i veckan för att planera veckans läxor och andra arbeten som ska göras hemma. Arbetet fungerar som bäst när all information om läxor finns lättillgängligt och att läraren i början leder planeringsarbetet och modellerar, så att eleverna lär av det de ser. Min upplevelse är att aktionen varit framgångsrik och kommit eleverna till gagn.

Utveckling av aktionen och nya frågor

För att få föräldrarna mer involverade, främst i samband med att metoden implementeras är att de skriver in sin signatur för aktuell vecka som visar att de tagit del av planeringen som en av föräldrarna i denna aktion föreslog.

En utveckling av aktionen är att börja med yngre elever som forskaren och läraren kan följa under några år. Det ger bättre möjlighet till att ännu tydligare implementera arbetsmodellen i att använda mentortid till att planera läxarbetet. Vidare utveckling av modellen är att ta fram en metod som innebär att under mentorstiden även reflektera och utvärdera veckans arbete i skolan samt följa upp och utvärdera hur veckoplaneringen av läxor gick. Eleverna får reflektera kring vad som fungerade bra och vad som fungerade mindre bra samt orsaken till detta. Ett alternativ är att börja planeringstillfället med reflektion och därefter börja planera aktuell vecka om det är så att det endast finns ett tillfälle per vecka för detta arbete annars kan en idé vara att i slutet av veckan ha ett tillfälle enbart för utvärdering. Vid en studie av den vidare utvecklingen av aktionen är det intressant att studera på vilket sätt elevernas reflektion och utvärdering kan ha betydelse för deras utveckling av självreglerat lärande.

Önskvärt vore att skolan eller arbetslaget arbetade tillsammans med denna modell så det blir flera lärare involverade i samma aktion, ett helt arbetslag. Arbetsmodellen blir då ett levande verktyg för en hel årskurs. Alla pedagoger som är involverade drar då åt samma håll och är angelägna med att förse elever med adekvat information så att de kan planera arbetet under den gemensamma mentorstiden. Mentorstiden kommer då att se likadan ut för alla grupper och samtliga elever ges samma förutsättningar att strukturera upp veckans läxarbete.

Ytterligare utveckling är att använda mentorstiden till att se över sina lärandemål. Genom att använda skolans lärplattform ser eleven hur de utvecklas och når målen i sina olika ämnen. De kan då om de vill genom lärplattformen eller via skolmailen kommunicera med ämneslärare för att prata om vad de kan göra för att utvecklas vidare i sitt lärande.

Läxor är i sig påtvingade och enligt Dewey (1999) motarbetas det som är påtvingat av det som kommer utifrån egen önskan vilket kan resultera i ett mekaniskt lärande. Genom att eleverna involveras i sin egen läxplanering hoppas och tror jag att det mekaniska lärandet blir mindre och att eleven inte i lika stor utsträckning upplever läxan som påtvingad då eleven själv bestämmer när och hur läxan ska göras. Jag har inte mätt om eleven upplever läxan som mindre påtvingad i och med aktionen vilket skulle kunna vara av intresse att undersöka i vidare studier.

Referenslista

- Andreassen, A. T. (1998). Om forskersubjektivitet, forforståelse og fordringer til forskerrollen. I O. Eikeland & K. Fossetøl, (Red.), *Kunnskapsproduksjon i endring. Nye erfaringsog organisasjonsformer*. (ss. 41-60). Oslo: Arbeidsforskningsinsitutet.
- Anderson, G. L., & Herr, K. (1999). The New Paradigm Wars: Is There Room for Rigorous Practitioner Knowledge in Schools and Universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12–40. doi:10.3102/0013189X028005012
- Anderson, G. L., Herr, K., & Nihlen, A. S. (2007). *Studying your own school: An educator's guide to practitioner action research*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
doi:10.4135/9781483329574
- Atkinson, S. (1994). Rethinking the Principles and Practice of Action Research: the tensions for the teacher-researcher. *Educational Action Research*, 2(3), 383 - 401.
doi:10.1080/0965079940020306
- Björkdahl Ordell, S. & Dimenäs, J. (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Bjørndahl, C.R.P. (2011). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International journal of educational research*, 31(6), 445-457.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Carr, W. (2005). The Role of Theory in the Professional Development of an Educational Theorist. *Pedagogy, Culture and Society*, 13(3), 333-343.
- Dalland, C. P., & Klette, K. (2016). Individual teaching methods: Work plans as a tool for promoting self-regulated learning in lower secondary classrooms? *Education Inquiry*, 7(4), 381-404. doi:10.3402/edui.v7.2824
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar - flexibilitet - valfrihet: en etnografisk studie om en skola i förändring*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2004. Göteborg.
- Dovemark, M. (2007). *Ansvar - hur lätt är det?: om ansvar, flexibilitet och valfrihet i en föränderlig skola*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur
- Doyle, D. (2007). Transdisciplinary enquiry, Researching with rather than on. I A. Campbell & S. Groundwater-Smith (Red.), *An Ethical Approach to Practitioner Research: Dealing with Issues and Dilemmas in Action Research* (pp. 75-87). Hoboken: Taylor and Francis.
- Elden, M., & Levin, M. (1991). Cogenerative Learning. Bringing Participation Interaction Research. I W. F. Whyte (Ed.), *Participatory Action Research* (pp. 127-142). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Elvstrand, H. (2009). *Delaktighet I skolans vardagsarbete*. Doktorsavhandling Linköpings universitet.

- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More Than Minutes: Teachers' Roles in Designing Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193.
doi:10.1207/S15326985EP3603_4
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (Red.). (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (4., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Forsberg, L. (2007). Homework as Serious Family Business: Power and Subjectivity in Negotiations about School Assignments in Swedish Families. *British Journal of Sociology of Education*, 28(2), 209-222.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Rönnerman, K. (2014). Leading practice development: voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 508-525.
- Hansson, A. (2003). *Praktiskt taget: aktionsforskning som teori och praktik i spåren efter LOM*. Göteborgs universitet, Göteborg.
- Handal, G., & Lauvås, P. (2015). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellsten, J-O. (1997). Läxor är inget att orda om. Läxan som fenomen i aktuell pedagogisk litteratur. *Pedagogisk Forskning i Sverige 1997*, 2(3), 205- 220.
Hämtat från <https://docplayer.se/424789-Laxor-ar-inget-att-orda-om-laxan-som-fenomen-i-aktuell-pedagogisk-litteratur.html>
- Hirsh, Å. (2017). *Formativ undervisning: Utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus*. Stockholm: Natur och kultur.
- Kalleberg, R. (1992). Konstruktiv samhällsvetenskap. I J. Holmer & B. Starrin, *Deltagarorienterad forskning* (ss. 27-50). Lund: Studentlitteratur.
- Kemmis, S. (2010). Research for praxis: knowing doing, *Pedagogy, Culture & Society*, 18(1), 9-27.
doi:10.1080/14681360903556756
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474. doi:10.1080/09650790903093284
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer.
- Kemmis, S., & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice. Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. In S. Kemmis & T. J. Smith (Eds.). *Enabling Praxis: Challenges for Education*. (pp. 37-62). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Langberg, J. M. Epstein, J. N. & Becker, S. P. (2012). Evaluation of the Homework, Organizations, and Planning Skills (HOPS) Intervention for Middle School Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder as Implemented by School Mental Health Providers. *School Psychology Review*, 41(3), 342 – 264.
- Langelotz, L. (2013). Så görs en (o)skicklig lärare. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3-4), 258-279.
Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hb:diva-1857>

- Løkensgard Hoel, T. (2000). Forskning i eget klasserom. Noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter. *Nordisk Pedagogik*, 20, 160-170.
- Malterud, K. (2009). *Kvalitative metoder i medicinsk forskning: en introduktion*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (2002). *You and Your Action Research Project* (Vol. Taylor & Francis e-Library ed). London: Taylor & Francis Routledge.
Hämtad från:
<http://search.ebscohost.com.ezproxy.ub.gu.se/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=70342&site=ehost-live>
- Paudel, J. (2012). Dealing with Homework in English Language Teaching: A Case of Dadeldhura District. *Journal of NELTA*, 17(1-2), 50-57. Hämtad 2019-04-01 från
<file:///C:/Users/jasdag0826/Downloads/8092-Article%20Text-28366-1-10-20130520.pdf>
- Rönnerman, K. (2011). Aktionsforskning –kunskapsproduktion i praktiken. I S. Eklund, (red.), *Lärare som praktiker och forskare. Om praxisnära forskningsmodeller* (Forskning om undervisning och lärande nr 5, (ss 50-63). Stockholm: SAF och Lärarförbundet.
- Rönnerman, K. (2012). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (ss. 21-40) Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K., & Olin, A. (2013). Kvalitetsarbete i förskolan belyst genom tre ledningsnivåer. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 18(3-4), 175-196.
- Rönnerman, K. Edward-Groves, C., & Grootenboer, P. (2018) *Att leda från mitten – lärare som driver professionell utveckling*. Lärarförlaget, Stockholm.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. (1998). *Self-regulated learning : From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. (2001). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theoretical Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, inc., Publishers, New Jersey.
- Selberg, G. (1999). *Elevinflytande i lärandet*. Universitetryckeriet, Luleå.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivation och lärande*. Natur & kultur, Stockholm.
- Skolkommissionen U 2015:03
Hämtat från <http://www.sou.gov.se/skolkommissionen/press/>
- Skolverket. (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Mölnlycke
- Somekh, B. (2006). *Action Research a methodology for change and development*. England: Open University Press.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Tyrén, L. (2013). *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det vi vill". En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken*. (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences 337). Göteborgs Universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Vingsle, C. (2017). *Formativ bedömning och självreglerat lärande : vad behöver vi för att få det att hända?* (PhD dissertation). Umeå universitet, Umeå. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-135032>
- Westlund, I. (2007). Låxan – en svårfångad företeelse. Granström, Kjell (red.) (2007). *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1846>
- Wibeck, V. (2011). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Zeni, J., & Lytle, S.L. (2001). *Ethical issues in practitioner research*. New York: Teachers College Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. doi:10.1207/s15430421tip4102_2

Bilaga 1

Samtycke till medverkan i ett aktionsforskningsprojekt för Göteborgs universitet

Rubrik

Kommentar

1. Bakgrund och syfte

Syftet med aktionen är att arbeta fram ett arbetssätt med mina mentorselever för att stötta dem i att ta ett större eget personligt ansvar i att planera och sköta sitt lärande och sitt skolarbete.

2. Förfrågan om deltagande

Du tillfrågas att delta eftersom du är en av mina mentorselever och jag ämnar utföra denna aktion under mentorstiden.

3. Hur går studien till?

Det som kommer att krävas av dig är att du är med på mentorstiden och att du där planerar för ditt skolarbete genom att skriva in i kalender vad du har för läxor och eventuella prov och när och vad du ska arbeta med uppgifter hemma. Vidare ska du vara inne på unikum och titta på matrisen som finns för denna aktion och se om du följer detta arbete. Ytterligare en uppgift är att du under mentorstiden ska fundera på hur det går för dig i de olika skolämnena och utnyttja mentorstiden att kontakta dina ämneslärare via unikum men frågor om ditt lärande och andra frågor du har om du har sådana funderingar.

Detta arbetssätt ska egentligen redan fungera på skolan men jag har arbetat fram detta arbetssätt med tydligare struktur. Jag kommer utvärdera med dig om du tycker att arbetssättet fungerar och jag kommer även tillsammans med dig utveckla arbetssättet så att du fungerar ännu bättre. Om vi tillsammans i mentorsgruppen tycker att detta arbetssätt är framgångsrikt kommer jag att sprida den på skolan så att fler kan arbeta på detta sätt.

4. Vilka är riskerna?

Den enda risk som finns är att detta arbetssätt inte kommer att medverka till att du tar ett större ansvar för ditt eget lärande och skolarbete eftersom det kräver att du själv arbetar aktivt med detta under mentorstiden.

Om detta arbete avbryts av någon orsak kommer mentorstiden att återgå till ursprungligform där veckans arbete och händelser informeras varje måndagsmorgon och eventuella planerar för arbetet får du ansvara på egen hand utan stöd. Jag kommer då att dokumentera även detta och försöka analysera varför aktionen misslyckats.

5. Finns det några fördelar?

Jag ser en stor fördel i denna aktion för din del då du kommer att få ett verktyg som kommer underlätta för dig när du ska planera ditt lärande och skolarbete. Detta arbetssätt kan du använda i fortsatta studier i framtiden.

6. Hantering av data och sekretess

Du kommer inte att figurera i undersökningen med namn. Jag kommer inte använda mig av dina personuppgifter då det inte är viktigt för denna aktion. Du kommer finnas med som en av mina mentorselever i min mentorsgrupp på skola i västra Götaland. För min egen del för att jag ska hålla koll på din och mina övriga mentorselever utveckling i denna aktion kommer jag att kalla er elev 1, elev 2 osv, den ordning ni är indelade i är det enbart jag själv som känner till.

7. Hur får jag information om studiens resultat?

När denna aktions är klar och godkänd kommer den att publiceras digitalt genom Göteborgs universitet.

8. Försäkring, ersättning

Ingen försäkring eller ersättning kommer att delas ut.

9. Frivillighet

Ditt deltagande är helt frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta ditt deltagande i detta forskningsprojekt. Om du avbryter ditt deltagande kommer det som du bidragit med inte framkomma i detta forskningsprojekt.

Om du avslutar ditt deltagande men sedan vill återuppta det igen är du välkommen att göra så genom att meddela mig.

10. Ansvariga

Forskningens huvudman och huvudansvarig forskare och är

Jasmin Dagerhorn.

E-post till Jasmin jasmindagerhorn@gmail.com

tlf. 0705987876

11. Frågor

Har du några frågor du vill ställa till mig?

12. Samtycke

Du har informerats om detta forskningsprojekt och fått tillfälle att ställa frågor samt fått dem besvarade.

Jag samtycker till att delta i detta forskningsprojekt.

☐

Ja

☐

nej

Namn

Signatur

Målsman signatur

Bilaga 2

Telefonintervjuer med föräldrar.

Kulturella:

Har sätt att arbeta lett till ngt nytt, vad i så fall?

Gör ni på ngt nytt sätt när ni jobbar med skolarbetet hemma i och med kalenderplaneringen?

(exempel som jag enbart tar fram ifall de inte förstår eller ser själva), nya rutiner som läxa efter middag istället för innan, checklistor, understrykningar, egen dokumentation, göra egna ”läsa på lappar”

Materiella:

Ser läxläsning tidsmässigt annorlunda ut nu? På vilket sätt? T.ex. Följer eleven planeringen bokstavligt, gör eleven allt från planeringen på en gång den dag det finns flera saker eller delas det upp med ngn sorts rast emellan?

Är det kalenderplaneringen som styr hur lång tid allt ska ta?

Gör läxan på samma plats, t.ex. i köket eller eleven rum eller har kalenderprojektet påverkat detta?

Är det skillnad på att ansvara för att ha med material hem så som rätt bok och anteckningar? Hur?

Är det skillnad på att det finns bättre eller sämre tillgång på pennor och sudd, vi läxläsning? Hur?

Om ni tittar i kalendern, förstår ni vad nn skriver vad läxan avser gällande vilka glosor, vilka mattetal, vilka sidor i SO t.ex. Tycker ni att ni behöver förstå eller anser ni att nn har koll och att ni kan stötta på annat sätt?

Sociala/politiska:

Har relationen mellan er förändrats när det gäller läxläsning (har ni föräldrar tidigare t.ex. styrt läxläsningen så det eventuellt varit en massa tjat?)? På vilket sätt? Hur var det förut och hur ser det ut nu?

(förtydligande fråga) vem bestämmer när läxor ska göras, har det ändrat sig?

På vilket sätt samarbetar ni med läxorna, har det ändrats? Behöver ni sitta medan med, ber nn er om hjälp/stöd, på ett annat sätt än innan kalenderprojektet?

Slutligen:

Har ni utvecklingsförslag?

Vad kan jag/vi/ni/eleverna göra annorlunda/bättre/mer/mindre av?

Bilaga 3

Intervjuguiden till mina elever

Öppningsfrågor:

Hur känns det att vara del av ett utvecklingsprojekt, att vara medforskare?

På vilket sätt är detta projekt lärorikt eller nyttigt för dig.?

Instruktionsfrågor:

Vad är det detta projekt handlar om?

Övergångsfrågor/nyckelfrågor:

Hur gör ni när ni planerar veckan?

På vilket sätt ni behöver min hjälp att planera veckans arbete?

Planerar ni hemma? I så fall hur gör ni då?

På vilket sätt medverkar era föräldrar i detta med läxplanering?

Vilken information tycker ni att ni behöver för att kunna göra en bra planering ?

Avslutande frågor:

Nu har vi hört många olika saker här, (jag tar eventuellt upp något som framkommit som kan vara av intresse för studien)

Slutfrågan:

Hjälp mig nu, detta är viktigt, har vi glömt att ta upp något?

Bilaga 4

Utdrag ur Unikum, lärandematrisen

Vet	vet och kan	behärskar helt
Jag vet vilka läxor jag har under veckan.	Jag vet vilka läxor jag har under veckan och har skrivit in dem i min kalender.	Jag vet vilka läxor jag har under veckan och har skrivit in dem i min kalender. Jag planerar arbetet under veckan så att jag gör lite varje idag istället för att spara allt till en och samma dag, t.ex. dagen innan.
Jag vet vilka prov jag har under veckan	Jag vet vilka prov jag har under veckan och nästa vecka och har skrivit in dem i min kalender	Jag vet vilka prov jag har under veckan och nästa vecka och har skrivit in dem i min kalender. Jag planerar arbetet under veckan så att jag gör lite varje idag istället för att spara allt till en och samma dag, t.ex. dagen innan.

Bilaga 5

Sammanställning av empiri

Lärande matriser

Frågorna rörde läxor och prov och svaren fanns i tre nivåer som formulerades till tre påståenden.

Påstående: *Jag vet vilka läxor jag har under veckan.* Samtliga svarade positivt att de uppfyllde detta.

Påstående: *Jag vet vilka läxor jag har under veckan och har skrivit in dem i min kalender.* Samtliga svarade att de uppfyllde detta påstående.

Påstående: *Jag vet vilka läxor jag har under veckan och har skrivit in dem i min kalender. Jag planerar arbetet under veckan så att jag gör lite varje dag istället för att spara allt till en och samma dag, t.ex. dagen innan.* Åtta åtta i gruppen, 50%, ansåg att påståendet stämde med dem.

Påstående: *Jag vet vilka prov jag har under veckan.* Samtliga svarade positivt att de uppfyllde detta.

Påstående: *Jag vet vilka prov jag har under veckan och har skrivit in dem i min kalender.* Samtliga instämde med påståendet.

Påstående: *Jag vet vilka prov jag har under veckan och har skrivit in dem i min kalender. Jag planerar arbetet under veckan så att jag gör lite varje dag istället för att spara allt till en och samma dag, t.ex. dagen innan.* 9 elever i gruppen, 56%, instämde med påståendet.

Elevintervjuer

Följande kategorier och koder framkom från analysen av elevintervjuerna.

Med i ett forskningsprojekt Inte tänkt på det förut Häftigt att vara med Är med och bidrar till en stor grej	Kan bli bra Bra att lära sig detta Se om mina betyg höjs Komma ihåg bättre Tror det hjälpt mig Ligger inte lika långt efter innan ett prov
Lärt mig Hur man planerar Bättre när det är nedskrivet vad man ska göra. Hur jag ska ha det under vecka. Krockar inte med annat jag ska göra Komma ihåg bättre. Anteckna läxor och prov. Planera läxor, prov och mål Titta i planeringen vad man ska plugga på	Gör själv Kollar lite planering själv Balanserar läxa och idrott när jag försöker planera Tänker själv hur jag vill göra läxan Planera in träningarna också (3 st som aktivt svarar detta)
Lärarstöd Bekvämt när läraren skriver planeringen Läraren behövs som motor för att planera Bra att läraren sammanställer läxan	Behov för att funka Behöver info om läxor och prov från alla Info måste helst finnas på hemsidan Vill veta träningstider och matchtider Behöver ha en kalenderbok, vill inte skriva i telefonen. Mentorstiden är bra att planera på

elevintervjuer

Föräldraintervjuer

Följande kategorier och koder framkom från analysen av föräldraintervjuerna.

kulturella-diskursiva

Beredskap Ser veckan framöver. Ger en överblick Bättre framförhållning	Ingen skillnad Har alltid skött det bra Ingen skillnad	Motivation Verkar mer motiverad att göra läxan Visar sin läxa
--	---	--

Mer ansvar Ökad medvetenhet.		Pratar mer om sina läxor
Vardagen Planerar när läxan ska göras så man kan träffa kompisar sen. Gör läxan tillsammans med kompisar. Effektivare, hinner med mer, Hinner med annat.	Att veta Mer koll, bättre koll Koll på vilken läxa och till när Vet vad som är läxan Vet vad som ska vara på provet.	

Kategorier och koder de kulturellt-diskursiva frågorna

materiella-ekonomiska

Läxsituationen Gör läxan själv Har mer tid nu Har koll på sina läxor Mindre stress med läxorna nu Ordning på läxorna Mer struktur	Komma ihåg Har med sig läxböckerna hem Kommer ihåg böckerna Har med sig rätt böcker hem Glömmer inte sina böcker längre	Föräldrars inblick Inte tittat i kalendern Inte visat kalendern för mig
Ingen skillnad Har alltid skött läxan bra Ingen skillnad att komma ihåg läxor Har alltid haft med sig böcker hem	Arbetsätt Följer sin planering noga Följer inte planeringen helt Vill hellre jobba klart än dela upp Jobbar med självständigt nu	

Kategorier och koder de materiella-ekonomiska frågorna

sociala-politiska

Tjatat Behöver in påminna Mindre tjat om läxor Mindre stress Mindre suckar Litar på att han gör läxan Behöver inte fråga om läxan Blir mindre ilsk när man tjar om läxan	Självständig Bestämmer själv när läxan görs Har aldrig behövt hjälp med läxan
Samarbete hemma Mer social när läxan görs Vill göra läxan nära mig Behöver bara finnas där. Behöver mindre stöd numera	Ingen förändring Samma tjat som innan, ingen förändring

Kategorier och koder de sociala-politiska frågorna

Min loggbok

Det som framkom när jag analyserade empirin

Svårigheter När läxa är från tis-tis över en helg krångligare att planera på en måndag	Planering Alla skriver ner läxa och prov Alla strukturerar arbetet över veckan De flesta skriver av min stödplanering	Veckomål De flesta sätter upp ett veckomål Några få utvärderar veckomålet från veckan innan
---	---	--

Från min loggbok, "det jag ser"

Glömt kalendern 3 glömt i omgångar. De flesta har alltid med. Oftast hade alla med kalendern Skåplås trasigt kommer inte åt kalender	Frånvaro 2-4 olika frånvarande varje tillfälle (sjuka) (lediga)
Positiv utveckling Övriga åk 6 börjar göra som oss Ämneslärare börjat skriva in läxan ”jag älskar mentorstiden”	Klagomål Alla lärare skriver inte in läxor på hemsidan (elever klagar) Ämneslärare hinner ej att skriva in läxan (säger de)

Från min loggbok, ”det jag hör”

Hjälper Skriver stödplanering på tavlan Förklarar hur man kan planera Visar var på hemsidan läxa finns Visar var på hemsidan prov finns Hjälper några individuellt med planering Visar hur man kan kontakta lärare via mail eller unikum. Visar hur man tittar i unikum på sina ämnen	Servar/curlar Tar fram läxor på projektorn Tar fram prov på projektorn Kopierar kalendersida till de som inte har bok	Frågar Händer det något mer i veckan? Finns det något prov vi har missat? Finns det någon läxa vi har missat? Vad är det för modernaspråkläxor?
Kollegor Ber kollegor skriva in läxor på hemsidan Ber kollegor skriva in prov på hemsidan Förklarar hur vi arbetar i mentorsgruppen	Mentorstiden Går runt och tittar hur eleverna planerar Frågar eleverna individuellt om planeringen Ger förslag till elever om deras planering Pratar om veckans läxor innehåll Pratar om hur man effektivast kan sprida ut arbetet över veckan. Ser vad som händer veckan därpå om det behövs vara med även på denna veckan planering.	

Från min loggbok, ”det jag gör”